

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CONSTRUÇÕES DA AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS
DISCURSOS E SENTIDOS

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Maria Manuela Martins Alves Terrasêca

Anabela de Barros Pinto Sousa

Porto, 2014

Com o apoio da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRADECIMENTOS

Aos construtores da autoavaliação das escolas que participaram neste trabalho, pela partilha dos seus saberes e das suas experiências, pela sua disponibilidade e colaboração e pelo seu apoio, um agradecimento muito especial. Só com eles este trabalho se tornou possível.

À Professora Doutora Manuela Terrasêca, pelos conhecimentos que partilhou e ajudou a construir, pelos questionamentos colocados, pelo apoio sempre disponível, pelo incentivo ao trabalho, pela sua energia contagiante, pelos percursos trilhados em comum, e pela amizade que construímos.

Aos Professor Doutor José Alberto Correia e Professor Doutor Manuel Matos, pelo incitamento para a minha *entrada* nas Ciências da Educação, pelo modo como *as deram a conhecer*, pelas discussões que proporcionaram, pelas reflexões que partilharam.

À Carina, ao João Caramelo, ao Rafael, pela amizade que se estabeleceu nesta caminhada, pela discussão, pelas reflexões partilhadas, pela ajuda e pelo incentivo em tantos momentos. A todos os que, de forma mais próxima ou esporádica, participaram no desenvolvimento do Projeto ARQME, pelas reflexões e partilhas que ocasionaram.

À minha família, pelo apoio incondicional, pelo incentivo permanente e pelo carinho de sempre. Aos amigos, pela atenção e carinho que me dedicaram, pelas ausências que desculparam, pela confiança que me concedem, pela sua existência na minha vida. O meu profundo e sentido agradecimento a cada um que, a seu modo, contribuiu para a concretização deste percurso.

Aos meus alunos (de sempre), pela motivação para ser melhor.

Aos meus pais, pela origem.

À Carolina e ao Diogo, pelo que são, pelo futuro.

Ao Américo, pelo caminho.

Este trabalho teve o apoio financeiro
da FCT, através de Bolsa de
Doutoramento

(de 1.11.2009 a 31.08.2010)

CONSTRUÇÕES DA AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS
DISCURSOS E SENTIDOS

RESUMO

A intensificação da avaliação das escolas é uma dimensão estruturante na edificação do “Estado Avaliador” e na introdução de lógicas de “quase-mercado” em educação. Centrados na eficácia e na eficiência, os dispositivos de avaliação de escolas têm vindo a induzir a inevitabilidade de quantificar o produto educativo da escola e a estimular, em simultâneo, as escolas a refletir sobre si próprias, facultando novos modos de descrição do seu desempenho. Em Portugal, a avaliação de escolas, em particular de escolas públicas, concretizada em diversas iniciativas, assumiu um forte incremento na sua dimensão externa, a qual convoca o envolvimento da autoavaliação. Associado a este reforço da avaliação das escolas públicas, evidencia-se a adoção de modelos de gestão e administração que insinuam maior autonomia e responsabilização.

Partindo da análise do modo como, em duas organizações educativas, se constroem os processos de autoavaliação, propõe-se uma síntese interpretativa com recurso à análise de conteúdo qualitativa dos discursos produzidos pelos protagonistas da autoavaliação, recolhidos em entrevistas semiestruturadas. Nesta investigação de natureza qualitativa, efetuou-se também a análise documental de documentos produzidos pelas escolas, de diversos normativos legais e de relatórios produzidos pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência, no âmbito da Avaliação Externa das Escolas (2006-2009). Esta abordagem assenta numa conceção de escola como um sistema aberto, que se constrói em interação com o ambiente e se adapta através de processos de autorregulação.

Este trabalho colocou em diálogo diversos discursos produzidos sobre autoavaliação das e nas escolas e propõe uma análise interpretativa, a partir das subjetividades, ambiguidades e tensões existentes na construção do conceito e do(s) sentido(s) que lhe são atribuídos. Este trabalho permitiu estabelecer a autoavaliação enquanto pretexto para refletir sobre a escola e espaço de produção de conhecimento sobre a escola, como processo de produção de sentido para a ação, constituindo-se como espaço de resistência aos discursos que tendem a reduzi-la às suas dimensões instrumental e técnica, onde são desenvolvidas as suas dimensões participativa, formativa e emancipatória.

ABSTRACT

The intensification of school evaluation is a structuring dimension in building the “Evaluator State” and introducing a “quasi-market” logic in education. Focused on effectiveness and efficiency, devices for evaluating schools have been inducing the inevitability of quantifying the educational product of the school and encouraging schools to reflect upon themselves, providing new forms of describing their performance. In Portugal, the evaluation of schools, particularly of public schools, which has been accomplished through several initiatives, currently assumes a strong increase in its external dimension, which summons the involvement of self-evaluation. Associated with the reinforcement of the evaluation of public schools, it is evident the adoption of management models which imply greater autonomy and accountability.

Based on the analysis of how two educational organizations build their self-assessment processes, it is proposed an interpretative synthesis using the qualitative content analysis of the discourses made by the protagonists of self-assessment, gathered in semi-structured interviews. In this qualitative research, also carried out to document analysis of documents produced by schools, of several legal documents and reports produced by the General Inspection of Education and Science within the process of the External Evaluation of Schools (2006-2009). This approach is based on a conception of school as an open system, which is constructed in interaction with its environment and adapts itself through self-regulation processes.

This work put into dialogue the various discourses produced on self-evaluation of schools and proposes an interpretive analysis, based on subjectivities, ambiguities and tensions in the construction of the concept and its construction(s) direction(s) assigned. This work allowed the establishment of self-assessment as a pretext to reflect on the school and space of knowledge production about the school, as a process of production of meaning for action, constituting itself as a space of resistance to discourses that tend to reduce it to its instrumental and technical dimensions, shows its participatory, formative and emancipatory dimensions.

RESUME

L'intensification de l'évaluation de l'école est une dimension structurante dans la construction de l'«État évaluateur» et l'introduction de logique «quasi-marché» dans l'éducation. Axé sur les dispositifs d'efficacité et d'efficience pour évaluer les écoles ont été induisent l'inévitabilité de quantifier le produit éducatif de l'école et encourager les écoles à réfléchir sur eux-mêmes, offrant de nouveaux modes de description de leur performance. Au Portugal, l'évaluation des écoles, en particulier les écoles publiques, réfléchis à plusieurs initiatives assume actuellement une forte augmentation de sa dimension extérieure, qui appelle l'implication de l'auto-évaluation. Associée à cette évaluation améliorée des écoles publiques, souligne l'adoption de modèles et de gestion de gestion qui impliquent une plus grande autonomie et de responsabilité.

Basé sur l'analyse de la façon dont, deux organisations éducatives, construisent leurs processus d'auto-évaluation, nous proposons une synthèse interprétative à l'aide de l'analyse de contenu qualitative des discours produits par les protagonistes de l'auto-évaluation, recueillis lors des entretiens semi-structurées. Dans cette recherche qualitative, également réalisée pour documenter l'analyse des documents produits par les écoles, les divers rapports juridiques et réglementaires produites par l'Inspection générale de l'Éducation et de la Science, en vertu de l'évaluation externe des écoles (2006-2009). Cette approche est basée sur une conception de l'école comme un système ouvert, qui est construit en interaction avec l'environnement et adapte le biais de processus d'autorégulation.

Ce travail mis en dialogue sur les différents discours produits et l'auto-évaluation dans les écoles et propose une analyse interprétative, basé sur les subjectivités, les ambiguïtés et les tensions présent dans le concept et la construction (s) direction (s) qui lui est assigné. Ce travail a permis la mise en place de l'auto-évaluation comme une occasion pour réfléchir sur l'école et l'espace de la production de connaissances sur l'école, comme un processus de production du sens à l'action; s'imposer comme un espace de résistance aux discours qui tendent à la réduire à ses dimensions instrumentales et techniques, développe leurs dimensions participatives, formative et émancipatrice.

ÍNDICE

Motivações, Evolução da investigação e apresentação do trabalho	1
Capítulo 1 – As escolas e os seus processos de autoavaliação – Construção do espaço da investigação	9
1.1. O paradigma qualitativo e a proposta de trabalho a desenvolver.....	10
1.2. O Estudo de Caso	16
1.3. Análise de conteúdo: a opção para a análise	20
1.3.1. Análise de Conteúdo – para uma compreensão dos fundamentos e uma operacionalização	20
1.3.2. Análise de Conteúdo – pressupostos da análise desenvolvida	29
1.4. Percursos da investigação e da investigadora: opções e condicionalidades.....	32
1.4.1. Ao encontro dos “casos” – a centralidade das entrevistas.....	37
1.5. O acesso aos “casos” – percurso no terreno	40
Capítulo 2 - A Avaliação e a Escola.....	45
2.1. Avaliação: contributos para a compreensão do conceito	46
2.1.1. A Avaliação como uma operação de relação.....	47
2.1.2. Avaliação: algumas perspetivas.....	50
2.2. Avaliação institucional, Avaliação externa e Avaliação interna.....	55
2.3. Autoavaliação e avaliação interna – É possível uma clarificação de conceitos? ..	62
2.4. Escola: uma organização especial/especializada a avaliar... ..	65
2.5. A Avaliação de escolas e a Gramática da Excelência	76
Capítulo 3 - Avaliação e Autoavaliação de Escolas – Contributos para uma contextualização	91
3.1. Globalização, as relações Estado-Mercado em Educação e a Avaliação.....	92
3.2. Políticas para a Educação da União Europeia 2000-2020 e avaliação das escolas em países da Europa	98
3.3. Tendências da autoavaliação de escolas em alguns países Europeus	107
Capítulo 4 – Avaliação e autoavaliação de escolas em Portugal.....	117
4.1. Enquadramento político e normativo da avaliação de escolas em Portugal.....	118
4.2. Iniciativas de avaliação de escolas em Portugal.....	133
4.2.1. Observatório da Qualidade da Escola (1992-2000).....	133
4.2.2. Projeto Qualidade XXI (1999-2002)	137

4.2.3.	Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002)	141
4.2.4.	Programa AVES – Avaliação de escolas com ensino secundário	145
4.2.5.	Projeto QUALIS – Qualidade e Sucesso Educativo DRE Açores	149
4.3.	A IGE e a Autoavaliação das escolas: abordagens recentes	155
4.3.1.	Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas.....	158
4.3.2.	A Avaliação Externa das Escolas (2006-2011)	167
4.3.3.	Programa de Acompanhamento à Autoavaliação das escolas.....	175
Capítulo 5 – Construções da Autoavaliação: as vozes, os textos, os discursos em análise		183
5.1.	Apresentação dos “casos”: as escolas e os autores dos discursos	185
5.1.1.	A escola A	185
5.1.2.	A escola B.....	186
5.2.	Os autores: atores chamados a construir os discursos	186
5.3.	A autoavaliação construída pelos autores nas escolas: as categorias da análise .	190
5.3.1.	Motivações/Razões	191
5.3.2.	Lógicas presentes na constituição da equipa de autoavaliação	192
5.3.3.	Modelo e modo de avaliação – posicionamento dos autores e modos de intervenção dos atores	194
5.3.4.	Funções	199
5.3.5.	Características do processo.....	202
5.3.6.	Etapas do percurso.....	207
5.3.7.	Efeitos	211
5.3.8.	Constrangimentos	221
5.3.9.	Participação de agentes externos	225
5.4.	A Avaliação Externa nos discursos dos avaliados: as categorias da análise.....	227
5.4.1.	Externalidade – A construção de uma imagem da escola	228
5.4.2.	Avaliadores	230
5.4.3.	Avaliados	231
5.4.4.	Funções	232
5.4.5.	Fases	236
5.4.6.	Efeitos	242
5.4.7.	Relação com outras Avaliações	248
5.5.	A Pretexto da autoavaliação... outras construções	251
5.5.1.	Autoavaliação e (auto)formação.....	252
5.5.2.	A Autoavaliação e a análise – Escola e Sistema Educativo	256

5.5.3. Autoavaliação e Autonomia	262
Capítulo 6 - Considerações Finais	265
Um trabalho inacabado... ..	265
Discursos e Sentidos da Autoavaliação – alguns contributos de uma interpretação	265
A emergência de novos discursos e os desafios para a Autoavaliação de escolas em Portugal.....	271
Bibliografia.....	275
Apêndices	305

LISTA DE SIGLAS

AC - análise de conteúdo AC

AEE - Avaliação Externa das Escolas

AEEP - Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo

AGEE - Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

ANESPO - Associação Nacional das Escolas Profissionais

ARQME - Autoavaliação em agrupamentos: relação com qualidade e melhoria da educação

AVES - Avaliação de Escolas Secundárias

CAF - *Common Assessment Framework*

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEMC - Cultura Educacional Mundial Comum

CNE - Conselho Nacional de Educação

DGAEP - Direção-Geral da Administração e do Emprego Público

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DRE – Direção regional de Educação

EA - Eixos de Análise

EAAE - Efetividade da Autoavaliação das Escolas

EB - Escola do Ensino Básico

EF 2020 - Educação e formação 2020

EFQM - *European Foundation for Quality Management*

EIPA - *European Institute of Public Administration*

ESSE - *Effective School Self-Evaluation*

ETCG – *Education and Training Coordination Group*

FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional

GTAE - Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas

IDEA - *Instituto de Evaluation y Asesoramiento Educativo*

IGE - Inspeção-Geral de Educação

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência

IIE - Instituto de Inovação Educacional

IQ - Indicadores de Qualidade

JI – Jardim de Infância
JNE - Júri Nacional de Exames
ME - Ministério da Educação
MEC - Ministério da Educação e Ciência
MISI - Sistema de Informação do Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OQE - Observatório da Qualidade da Escola
PAIE - Programa de Avaliação Integrada das Escolas
PAVE - Perfil de Autoavaliação da Escola
PE – Projeto Educativo
PEPT - Programa de Educação para Todos
PEPT – Programa Educação para Todos
PG - Programa de Governo
PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo
PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study*
PISA - *Programme for International Student Assessment*
SICI - *Standing International Conference of National and Regional Inspectorates of Education*
TIMSS - *Trends in International Mathematics and Science Study*
TQM - *Total Quality Management*
UCP - Universidade Católica Portuguesa
UE - União Europeia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Interpretação das relações objetivos/tecnologia enunciadas por Lima (1998) ..	67
Figura 2 – Estrutura da CAF <i>in</i> DGAEP (2012: 8)	83
Figura 3 – Os Conceitos Fundamentais da Excelência do Modelo de Excelência da EFQM <i>in</i> APQ (2013: 1)	88
Figura 4 – Os Critérios do Modelo de Excelência da EFQM <i>in</i> (APQ, 2013:2).....	88
Figura 5 – RADAR do Modelo de Excelência da EFQM <i>in</i> (APQ, 2013:3)	89
Figura 6 – Modelo conceptual da EAAE (IGE, 2005: 5)	161
Figura 7 – Quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas, <i>in</i> IGE (2012: 9)	171
Figura 8 – Matriz da atividade Autoavaliação das Escolas <i>in</i> IGE, 2010: 12	176
Figura 9 – Dimensões que contribuem para a construção da autoavaliação: categorias de análise	191
Figura 10 – Dimensões que contribuem para a conceção da avaliação externa: categorias de análise	227

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os dez passos do processo de melhoria contínua com a CAF, a partir de DGAEP, 2012 a).....	84
Quadro 2 PAVE – Perfil de autoavaliação da escola <i>in</i> MacBeath e colaboradores (2005: 180).....	104
Quadro 3 – Quadro-síntese da situação de Portugal, segundo o relatório do projeto ESSE (SICI, 2003: 99-100)	112
Quadro 4 – Governos Constitucionais entre 2000 e 2011 e respetivos Primeiro-ministro e Ministro da Educação.	119
Quadro 5 – Síntese das perspetivas de “Educação” e de “Prestação do Serviço Público de Educação” presentes nos Programas de Governo entre 2000 e 2011....	120
Quadro 6 – Síntese das perspetivas de “Administração e Gestão da Escola” presentes nos Programas de Governo entre 2000 e 2011.	122
Quadro 7 – Síntese das perspetivas de “Avaliação das Escolas” e “Consequências da Avaliação” presentes nos Programas de Governo entre 2000 e 2011.	124
Quadro 8 – Síntese do Observatório da Qualidade da Escola	136
Quadro 9 – Síntese do projeto Qualidade XXI	139
Quadro 10 – Instrumentos de recolha de dados por descritores/indicadores das componentes avaliadas no projeto Qualidade XXI.....	140
Quadro 11 – Síntese do PAIE	144
Quadro 12 – Síntese do Programa AVES	149
Quadro 13 – Síntese do Projeto QUALIS	154
Quadro 14 – Quadro resumo de Indicadores de Qualidade do Programa de Aferição EAAE (IGE, 2005: 9).	162
Quadro 15 – Síntese do Programa “Aferição da Efetividade da Autoavaliação das escolas”.....	166
Quadro 16 – Síntese do Projeto-piloto Avaliação Externa das Escolas	170
Quadro 17 – Fatores que contribuem para cada domínio na Avaliação Externa das Escolas	172
Quadro 18 – Escala de avaliação da Avaliação Externa das Escolas.....	173

Quadro 19 – Caracterização dos Grupos participantes no estudo da ESCOLA A.....	188
Quadro 20 – Caracterização dos Grupos participantes no estudo da ESCOLA B.....	189

MOTIVAÇÕES, EVOLUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Nas escolas, a avaliação está presente no quotidiano, fortemente ligada à dinâmica do aprender e do ensinar, em processos que ocorrem de modo permanente em sala de aula e em momentos em que se constitui como instrumento formal, e dirige-se também a outras dimensões da organização escolar. Atualmente, sistemas de avaliação externa, quer de âmbito nacional quer internacional, baseados em testes estandardizados, têm invadido o espaço da avaliação em educação e os seus resultados constituem-se, em alguns casos, como o elemento fundamental a ter em conta para a tomada de decisões sobre a política de escola e sobre a escola.

Estes sistemas formais de *accountability* consistem “em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando se atingem ou não esses resultados” (Afonso, 2009a: 19). Assim, centrados na medida, os instrumentos utilizados nesta avaliação originam informação de natureza quantitativa, proporcionando a possibilidade de seriação de alunos, de escolas ou de países.

Em Portugal, esta tendência tem vindo a acentuar-se, quer pela participação em avaliações internacionais como PISA¹, que teve início em 2000, PIRLS², ao qual o nosso país aderiu no terceiro ciclo de avaliação, em 2011, e TIMSS³, quer pela generalização de provas nacionais aos diversos ciclos de ensino, assumindo-se que esta avaliação é, em si mesma, a garantia da qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas.

¹ *Programme for International Student Assessment* – Lançado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), em 1997, este programa visa avaliar a capacidade dos jovens de 15 anos no uso dos seus conhecimentos. Os resultados obtidos nesse estudo permitem monitorizar, de uma forma regular, os sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos.

² *Progress in International Reading Literacy Study* – O PIRLS avalia alunos do 4.º ano de escolaridade. A avaliação em leitura feita pelo PIRLS é suportada por uma *framework* que contempla finalidades e processos de compreensão da leitura.

³ *Trends in International Mathematics and Science Study* – considerado internacionalmente como um estudo de grande envergadura no quadro das avaliações dos resultados dos sistemas educativos, teve início em 1991 e pretende avaliar o desempenho dos alunos em Matemática e Ciências, face aos currículos propostos e implementados nestas duas disciplinas. Este estudo, concebido para ser aplicado às populações de 9, 13 e 17 anos de idade, envolveu, em Portugal, alunos dos 7º e 8º anos de escolaridade.

“Saiba aqui quais são as melhores escolas do seu concelho”⁴ ilustra bem como as classificações dos alunos em exames nacionais se transformam numa avaliação das escolas e do trabalho dos seus docentes. Estes *rankings* das escolas que, anualmente, alguns meios de comunicação social publicam, constituem um momento de grande atenção mediática sobre as escolas, as melhores e as piores. E, como num passe de mágica, todo o trabalho desenvolvido na escola, que se dirige a alunos com características muito distintas, as relações que lá se estabelecem com os saberes, e os modos como se proporcionam as aprendizagens, ficam reduzidos a um lugar no *ranking*.

Será de avaliação de escolas que se trata?

Para quê e a quem serve este mecanismo que procura medir, quantificar, comparar, classificar e hierarquizar?

Concordamos com Afonso (2009a: 18) quando afirma que

“nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, mesmo que standardizados. Esta situação é ainda mais questionável quando os resultados académicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores.”

A reflexão sobre o(s) efeito(s) que o lugar ocupado no *ranking* produziu na sua escola levou a investigadora⁵ a questionar essa avaliação. Este questionamento foi a motivação inicial para se lançar nesta viagem, no terreno “quase” desconhecido das Ciências da Educação.

A participação em debates e em grupos de trabalho sobre esta temática, assim como o seu papel enquanto docente em escolas em que a preocupação com o “seu lugar na lista” era muito sentida, foi promovendo e

⁴ Informação disponibilizada pelo Jornal de Notícias *online* em http://www.jn.pt/multimedia/infografia970.aspx?content_id=3522676

⁵ Docente dos ensinos básico e secundário de Biologia e Geologia.

facilitando a reflexão e um questionamento crescentes sobre os objetivos da avaliação de escolas. A pertinência de uma avaliação contextualizada⁶ e com objetivos distintos da que surge(ia) nos meios de comunicação foi-se edificando como temática a desenvolver.

A intensificação das avaliações externas das aprendizagens dos alunos, a implementação de provas e exames nacionais e a participação do nosso país em avaliações internacionais alargaram o *efeito ranking* a todos os níveis de ensino, deixando as escolas secundárias de ser as únicas visadas, apesar de estas continuarem a ser alvo de maior publicitação, devido à dependência da avaliação dos alunos neste nível de ensino para o acesso ao ensino superior. As medidas políticas e administrativas concretizadas em Portugal avançavam no sentido de “alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar” (Barroso, 2005); o desenvolvimento da Avaliação Externa das Escolas “estimulou” os processos de autoavaliação nas escolas, a contratualização da autonomia das escolas dava os primeiros passos em Portugal, as alterações ao modelo de administração e gestão da escola na altura em discussão pública, proporcionaram o “esboço” desafiador à investigação. Como refere Afonso, N. (2005) “um investigador não é estranho aos movimentos sociais e às agendas políticas”.

Foi este contexto, com diversas dimensões relevantes para análise da avaliação externa das aprendizagens, concretizada em testes e exames nacionais, que motivou a nossa pesquisa e reflexão sobre avaliação e foi dirigindo o nosso percurso no sentido de conhecer processos de avaliação que se afastassem da *standardização*, contextualizados.

“Como constrói a escola secundária a sua autoavaliação: Entre uma etapa para a melhoria e a resposta à exigência normativa.” constituiu o nosso ponto de partida. Assumimos, deste modo, desenvolver uma investigação que “constrói as suas problemáticas na crítica a estes problemas⁷ exercitando assim uma função crítica e transformante” (Correia & Stoer, 1995: 11). Perante

⁶A opção pela temática específica da autoavaliação de escolas foi motivada durante a frequência do Mestrado em Avaliação da Educação; a opção inicial por escolas secundárias deveu-se ao facto de grande parte do percurso profissional da investigadora ter sido efetivado no ensino secundário, nível de ensino que, no início deste trabalho, era o alvo único dos *rankings*.

⁷ Os autores referem-se a problemas educacionais.

a exigência normativa para a concretização da autoavaliação e a sua convocação no âmbito da Avaliação Externa das Escolas da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC), pareceu-nos pertinente conhecer e compreender o modo como constroem, nas escolas, os que interpretam na sua ação estas solicitações, como as integram ou articulam e que sentidos lhes atribuem.

À semelhança do que afirma Lima (2010a: 68) relativamente à educação, consideramos que a avaliação “é mais do que um simples objeto de estudo, eventualmente construído a partir de campos legítimos, mas em todo o caso alheios ao pensamento educacional, à partilha, mesmo quando crítica, de um conhecimento que não é apenas académico, mas também cultural e profissional”. Neste trabalho, assumimos a centralidade dos participantes como autores de conhecimento sobre a escola e a sua avaliação, como produtores de um discurso repleto de significados, a partir dos quais construímos a nossa análise. Esta perspetiva epistemológica “reside no reconhecimento de que os discursos não são apenas instrumentos de cognição de uma “realidade exterior”, mas são constitutivos da produção dessa realidade e dos atores que a narram” (Correia, 1998: 108).

É neste espaço de partilha de saberes que nos propusemos desenvolver um trabalho de pesquisa que, “na base da recontextualização da dinâmica local-global, promova uma investigação *relevante* que ao valorizar as práticas e todos os saberes” (Correia & Stoer, 1995: 5) possa contribuir para o conhecimento e compreensão do(s) modo(s) como se constroem o(s) processo(s) de autoavaliação em duas organizações educativas (uma escola secundária e um agrupamento de escolas).

A questão que nos inquietou e orientou a nossa partida para a investigação – “Como constrói a escola secundária a sua autoavaliação: Entre uma etapa para a melhoria e a resposta à exigência normativa.” - deu lugar a uma análise mais focalizada na construção de um sentido para a autoavaliação do que uma análise do processo ou dos instrumentos operacionalizados. Este questionamento de “Como constrói” é por nós elaborado na perspetiva de uma construção de ordem mais conceptual, de significado para a ação que se desenvolve. Tal como em processos de aprendizagem, a autoavaliação tem uma função relevante na e para a escola. Muitos trabalhos de investigação nesta área ocupam-se do estudo de instrumentos, de modelos, para a sua

implementação; o nosso tem como objetivo compreender/explicitar qual(is) o(s) sentido(s) que os seus principais protagonistas atribuem a esta ação/função e permite evidenciar as potencialidades da autoavaliação como processo mobilizador nas escolas e potenciador de transformação dos autores e de práticas.

Esboçámos uma investigação que permitiu, no momento da análise, um diálogo entre perspetivas/conceções de autoavaliação, as produzidas nos discursos dos autores e atores *privilegiados* da autoavaliação das escolas, e as construídas em discursos enunciados noutros (con)textos, como os normativos legais e diversos documentos relativos à Avaliação Externa das Escolas. Ao abordarmos estas articulações, adotámos a perspetiva de Correia (2001: 21), ao considerar que, “apesar de sugerir a existência de uma analogia entre “narrativas políticas” e as” narrativas científicas” da educação, a aceitação destes pressupostos não implica a redução do científico ao político como se este último fosse axiologicamente neutro ou como se o campo científico fosse maquiavelicamente objeto de manipulação política”.

Procurámos conhecer as conceções de autoavaliação produzidas nos diversos (con)textos, aceder à rede de significados e aos sentidos que lhe são atribuídos, evidenciando este processo como um espaço privilegiado de conceber a escola como um sistema que se adapta, se transforma, se altera, se autorregula, em resultado das diversas interações que estabelece com o meio externo.

No Capítulo 1 – As escolas e os seus processos de autoavaliação: Construção do espaço da investigação –, apresenta-se o percurso de construção deste trabalho de pesquisa. Pareceu-nos ser por aqui que faria sentido começar, para fundamentar o que sustentou este modo de investigar, explicitar as opções tomadas ao longo do percurso, e que também se refletem agora, no trabalho da escrita. Situada na perspetiva qualitativa, esta investigação foi matizada com lógicas do paradigma interpretativo e aventurou-se num exercício de diálogo entre saberes, os que os percursos da investigação e da investigadora proporcionaram. O espaço da investigação povoado por discursos – os dos construtores da autoavaliação de uma escola

secundária e de um agrupamento de escolas⁸, os presentes em normativos legais e em documentos produzidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, no âmbito da Avaliação Externa das escolas – é apresentado e caracterizado. Neste capítulo, é apresentado o modo como a análise de conteúdo desses diversos discursos proporcionou a produção de uma articulação original.

No Capítulo 2 – A Avaliação e a Escola – sintetizam-se diversas concetualizações e perspetivas em Avaliação, que contribuem para a compreensão do nosso objeto – autoavaliação – e para a proposta de clarificação do conceito. A Escola emerge, no nosso trabalho, como contexto onde decorre a ação de avaliar e simultaneamente como objeto desse processo, tal como refere Lima (2002: 19): “toda e qualquer ação de avaliar em contexto escolar baseia-se numa conceção organizacional de escola, implícita ou explícita”. No nosso trabalho esta é uma dimensão importante, já que não é possível compreender a autoavaliação sem refletir sobre a conceção de escola que transporta. Conhecer conceções de escola contribui para compreender o modo como pode ser construída a sua avaliação. E, do mesmo modo, conhecer a autoavaliação construída na escola revela perspetivas de escola e de educação. Para aceder a este espaço de inter-relação são trazidas *imagens* de escola e são apresentados os seus *comportamentos*.

O capítulo termina com a abordagem a um modelo de avaliação cujo uso tem sido aconselhado para a realização de avaliação de escolas e é considerado para a implementação de dispositivos de autoavaliação. Assim, abordamos a CAF (*Common Assessment Framework*), um modelo europeu que serve para avaliar e melhorar o desempenho organizacional, que tem como referência os princípios do Modelo de Excelência da EFQM – *European Foundation for Quality Management*, que é utilizado como base para a avaliação de uma organização, visando desenvolver uma cultura de excelência, de inovação e a melhoria.

Compreender o contexto local, em que cada escola constrói a sua autoavaliação, carece de um conhecimento do contexto global em que se

⁸ Por facilidade do discurso iremos referi-las como escolas, ao longo deste trabalho. Aqui fica o esclarecimento que o trabalho de investigação decorreu numa escola secundária e num agrupamento de escolas constituído por cinco Jardim-de-infância (JI), sete escolas básicas do 1º. Ciclo e uma escola básica dos 2º e 3º. Ciclos.

inscrevem as políticas de avaliação em educação. Consideramos, como aponta Barroso (2004c: 21), que as mudanças no domínio das políticas educativas se fazem pela “regulação transnacional”, resultante de “estruturas supranacionais (como é o caso, para Portugal, da União Europeia) que mesmo não assumindo formalmente um poder de decisão em matéria educativa, controlam e coordenam, por meio das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas nesse domínio” e que a “redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia do mercado são dois dos vetores essenciais dessas mudanças” (Afonso, 1999: 140) que se vêm traduzindo em políticas de avaliação. Reflexões desta natureza são apresentadas no Capítulo 3 – Avaliação e Autoavaliação de Escolas: Contributos para uma contextualização – uma síntese destas multirregulações, que nos permitiram uma escuta particular no terreno, quer dos discursos produzidos pelos protagonistas da autoavaliação das escolas, quer dos produzidos em documentos oficiais com origem diversa, e as suas relações dinâmicas.

No Capítulo 4 – Avaliação e autoavaliação de escolas em Portugal – faz-se uma contextualização ao nível nacional, na dimensão de política educativa e em avaliação, e são analisadas as iniciativas e os programas de avaliação e de autoavaliação em que as escolas portuguesas, mais recentemente, estiveram envolvidas. Esta síntese permitiu-nos acompanhar o percurso da avaliação e autoavaliação de escolas em Portugal e situar a nossa pesquisa e a análise que produzimos nesse *continuum* temporal e debater e compreender os sentidos presentes nos discursos. Cada escola constrói a sua própria história, que se edifica em constante inter-relação dinâmica com o seu meio externo, recontextualizando discursos – oficial, normativo, de programas e instituições de avaliação. Assim, aceder a esta *história* mais global da avaliação de escolas em Portugal foi indispensável para o nosso trabalho.

O Capítulo 5 – Autoavaliação – os discursos e a sua análise – apresenta os discursos analisados, as categorias construídas na análise e propõe um esboço da rede de dimensões em que a autoavaliação se constrói nos discursos dos autores e construtores da autoavaliação nas escolas. São reveladas as subjetividades, ambiguidades e tensões existentes no espaço de construção do processo de autoavaliação. É uma análise inevitavelmente marcada pelo modo como organizámos a pesquisa bibliográfica, que

partilhámos ao longo dos capítulos 2, 3 e 4. O modo singular como os participantes recontextualizaram os discursos normativos e os pedidos/sugestões externos e se apropriaram deles para desenvolver a sua autoavaliação e o discurso que sobre ela produziram são argumentos que nos fizeram integrar nas categorias que produzimos na análise as transcrições das entrevistas, para que o leitor possa também partilhar desse espaço de confiança e partilha em que decorreu a nossa investigação.

A produção de um *novo* discurso constitui uma parte das Considerações Finais, no qual desenvolvemos a tese de que a autoavaliação se constitui como pretexto para refletir sobre a escola, sobre o trabalho educativo e a missão da escola, como produção de sentido para a ação; e se pode estabelecer como espaço de resistência aos discursos que tendem a reduzi-la às suas dimensões instrumental e técnica, e de desenvolvimento das dimensões participativa, formativa e emancipatória da avaliação.

Terminámos este trabalho de escrita – produzido a uma certa distância temporal do tempo da pesquisa bibliográfica e do contacto com o terreno, com a certeza de que novos questionamentos surgiram e de que um trabalho de investigação nesta área será sempre uma tarefa inacabada - Um trabalho inacabado... E damos conta da emergência de novos discursos e dos desafios para a autoavaliação de escolas em Portugal. A evolução/mudança das políticas em educação e as mudanças no modelo de Avaliação Externa das Escolas da IGEC, constituindo *outros* discursos, imprimem mudanças das *variáveis em estudo*... Uma escola como um sistema, em interdependência dinâmica com o meio externo, irá, de modo *natural*, modificar-se, autorregular-se, de modo a reestabelecer esse equilíbrio dinâmico e manter-se *viva*: redefinir a autoavaliação, assumindo a autonomia relativa para recontextualizar os novos (con)textos e produzir *outros* discursos.

CAPÍTULO 1 – AS ESCOLAS E OS SEUS PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO – CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo pretende dar a conhecer o percurso de construção deste trabalho de investigação, os princípios epistemológicos em que se sustenta, as opções metodológicas que foram tomadas, as diversas fases que o constituíram, e também partilhar o caminho da investigação e da investigadora.

A presença “natural” da avaliação no contexto profissional da investigadora (docente do ensino secundário de Biologia e Geologia) incitou o seu interesse pelo aprofundamento do conhecimento neste domínio. O desenvolvimento deste trabalho proporcionou momentos de articulação com outros saberes, de construção de conhecimento, espaços para a compreensão de conceitos e de práticas, tempos de reflexão partilhada sobre os diversos processos experienciados ao longo do percurso da investigação. O aparente descentrar do objeto quotidiano, uma prática centrada na avaliação das aprendizagens dos alunos na área disciplinar, para a avaliação da escola, em particular para os processos de autoavaliação da escola, foi antes um alargamento dos seus limites: a escola é o lugar onde se aprende e onde se ensina, onde se concretizam as medidas da política educativa, e a avaliação vai muito para além do momento ou do instrumento formal de avaliação das aprendizagens. Os diversos processos de avaliação que quotidianamente se operacionalizam em sala de aula têm por referência a instituição em que se realizam e as normas prescritas na legislação em vigor. O foco na avaliação, aqui assumido numa perspetiva mais global, foi intensamente marcado por questionamentos pessoais sobre as lógicas introduzidas pela divulgação de *rankings* de escolas, pela intensificação da avaliação externa das aprendizagens e pela utilização da avaliação como moeda de troca para a autonomia.

O capítulo referente à metodologia de investigação, constituindo uma parte deste trabalho escrito, não se estabeleceu enquanto parte distinta do trabalho de pesquisa bibliográfica e de construção do quadro teórico, de questionamento e de intervenção na ação de investigar. Arrumadas neste lugar

na escrita, são apresentadas as opções metodológicas e explicitadas as informações que julgamos mais relevantes para a compreensão deste percurso e fundamentadas as decisões que foram tomadas ao longo da investigação. Reconta-se um percurso marcado por avanços, por recuos, por inseguranças, que revelou alguns desafios inesperados; um trajeto próprio de um viajante inexperiente.

A nossa perspetiva para a análise, o modo como concretizámos a escuta e a interpretação particular que construímos, implicam-nos com este modo de apresentar o trabalho, assim como com o seu conteúdo. Numa tentativa de colocar por escrito a articulação entre “teoria” e “metodologia”, partimos de um capítulo com características mais metodológicas e pretendemos que o nosso “quadro teórico” se constitua como um espaço de partilha, que permita ao leitor acompanhar-nos no percurso desta investigação. Esta proposta implica também dar a conhecer como se processou a nossa entrada no campo, esclarecer os papéis por nós desempenhados nas interações que se estabeleceram com os participantes e descrever o contexto em que se efetuaram.

1.1. O PARADIGMA QUALITATIVO E A PROPOSTA DE TRABALHO A DESENVOLVER

Entrados no século XXI, as discussões sobre o modo como se produz conhecimento permanecem, se bem que mais atenuadas, na dicotomia qualitativo/quantitativo, numa tensão que não se centra agora somente sobre os pressupostos epistemológicos e as regras metodológicas, mas também sobre as lógicas dominantes disseminadas pela designada globalização. Diversos autores vêm refletindo sobre esta temática, quer sobre os pressupostos epistemológicos quer sobre as suas implicações metodológicas.

Instalada pela ciência dita moderna, a lógica introduzida pela matemática aplicou-se às diversas “ciências” e passou a defini-las como tal. Neste modo de “conhecer” a realidade, conhecer significa quantificar, o rigor científico afere-se pelo rigor das medições, as qualidades do objeto são traduzidas em quantidades e tudo o que não for passível de quantificação é cientificamente irrelevante. A compreensão de um mundo complexo faz-se pelo

estudo parcelar, pela classificação e pela identificação de regularidades que permite fazer previsões acerca dos fenómenos. O conhecimento científico pretende-se utilitário e funcional. Este modo de construir ciência criou um mundo estável, em que as leis “científicas” permitem explicar o presente, prever o futuro e possuem a capacidade de o dominar e transformar. Foi este determinismo que, proclamando aceitar a existência de diferenças entre os fenómenos naturais e os fenómenos sociais, durante muito tempo exigiu que o seu estudo fosse realizado de modo idêntico, “reduzindo os factos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis” (Sousa Santos, B. 1988: 52), usando critérios de cientificidade das ciências naturais.

A reivindicação de um estatuto metodológico próprio para as ciências sociais, cujo argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjetiva, revelou uma outra possibilidade de construir conhecimento, utilizando métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à produção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, constituindo um outro paradigma. Como refere Sousa Santos (*idem*: 53), o comportamento humano não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características objetiváveis, mensuráveis, uma vez que ao mesmo ato externo podem corresponder sentidos de ação muito diferentes; compreender os fenómenos sociais implica aceder ao sentido que os sujeitos conferem às suas ações. No mesmo sentido Sousa, J. M. (2000: 4) refere que “o facto de o nosso objeto de estudo dizer respeito ao ser humano, acentua muito mais a sua natureza relativa, dadas as perceções que lhe são próprias e os significados particulares que cada um atribui à realidade”.

Os recentes avanços nas diversas ciências deixam de conseguir demonstrar as dicotomias anunciadas, a distinção entre ciências naturais e ciências sociais deixa de ter sentido. Após a demonstração da interferência estrutural do sujeito no objeto observado, a distinção sujeito/objeto tornou-se mais complexa, abandonando a dicotomia, assumiu a forma de um *continuum*. Os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas, constituindo-se a partir das redes complexas que estabelecem com outros objetos.

Os trabalhos do biólogo L. von Bertalanffy, que enunciou a Teoria geral dos sistemas, revolucionaram a visão do mundo, tendo proposto uma análise sistémica dos fenómenos nos seres vivos, rompendo com a tradicional

abordagem microscópica e isolada. Ao procurar um modelo científico explicativo do comportamento de um organismo vivo, avança com a proposta de que todo o organismo vivo é, essencialmente, um sistema aberto. O sistema aberto é um todo organizado, constituído por diversos elementos interdependentes, que interage, num fluxo contínuo de entradas e saídas, com um meio exterior. Conceber os fenómenos sociais nesta perspetiva sistémica é considerá-los sistemas abertos que se regulam e auto-organizam tendo em vista a realização dum objetivo (Sousa, J. M. 2000: 7).

Ao considerar esta abordagem para o nosso trabalho, pretendemos estudar os processos que se inter-relacionam com a construção da autoavaliação em cada escola. Esta opção foi determinante para a conceção do dispositivo metodológico e orientou a pesquisa e a revisão de bibliografia. Pretendíamos compreender a dinâmica global do fenómeno em estudo. Estudar um processo interno – autoavaliação –, talvez o que mais situa a escola na interface com o meio externo. Nesta abordagem consideramos que cada processo que ocorre na escola, cada detalhe, faz parte do sistema – escola – e se relaciona com todos os outros e com o exterior. A autoavaliação é um “elemento” deste sistema, “com qualidades de totalidade, interdependência, hierarquia, autorregulação, intercâmbio ambiental, equilíbrio, adaptabilidade e equifinalidade” (S. Littlejohn, 1982: 33, *cit. in* Sousa, J. M. 2000: 7).

O objeto da nossa investigação, a avaliação, e em particular a autoavaliação das escolas, encontra-se inscrito numa rede complexa de medidas de política educativa que, ambigualmente, declaram uma maior autonomia e diversificam e intensificam os processos de regulação, pelo que a sua análise tem de considerar os múltiplos olhares, as vozes dos diversos intervenientes e atender aos diversos entendimentos e significados atribuídos aos conceitos.

O desenho metodológico assenta ainda em pressupostos que importa declarar. “A ideia de que não conhecemos o real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele” (Sousa Santos, B. 1988: 55) orientou o trabalho do estudo de caso e teve implicações importantes, quer no trabalho sucessivo de análise e interpretação, quer no modo como, posteriormente, se concretizou este trabalho escrito.

Os avanços da microfísica, da química e da biologia explicam a evolução e as transformações através de flutuações, em sistemas que funcionam nas margens da estabilidade, segundo lógicas de auto-organização em situações de não equilíbrio, evidenciando “que a irreversibilidade nos sistemas abertos significa que estes são produto da sua história” (*idem*: 56). Tais avanços permitiram assim uma nova concepção da natureza dos fenómenos. O nosso trabalho foi integrar, colocar em diálogo, trazer para a compreensão da autoavaliação das escolas estas “novas” concepções da matéria e da natureza, tal como as caracteriza Boaventura Sousa Santos (*ibidem*): “Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução (...)”. José Alberto Correia (1998: 107) evidencia ainda a importância que podem ter para a “recentificação do campo educativo” as novas metodologias e “estilo de escrita sociológica”, assim como uma emergência de diversas linguagens oriundas de várias ciências na construção do discurso educativo.

O nosso trabalho, atendendo à história da autoavaliação de escolas em Portugal, pretende compreender duas histórias particulares, dois modos de conceber e concretizar processos de autoavaliação de escola. Neste trabalho, a investigadora assume o papel de (re)construtora do objeto, que se vai constituindo a partir dos significados partilhados com e pelos protagonistas dos percursos da autoavaliação das escolas, que subsidiam para a sua análise. Tal como referencia Sousa, J. M. (2000: 8), “enquanto fenómeno a estudar, ganha contornos mais nítidos a partir dos múltiplos olhares que a perspetiva temporal lhe confere”.

O nosso objeto de análise exige um trabalho de investigação centrado na escola, numa escola. Porque cada escola é única, cada modo de operacionalizar a sua avaliação é também particular, é um trabalho que trata um objeto “situado na interface entre as macroestruturas educativas e o microcosmos construído a nível da turma” (Correia, 1998: 117), podendo ser abordado por estudos extensivos, para realizar uma análise das características ou das circunstâncias de uma população, com referência a um determinado momento no tempo, e com uma preocupação dominante de abrangência e de

generalidade (Afonso N., 2005: 63), como muitos dos estudos internacionais sobre avaliação da qualidade. O nosso trabalho centra-se em histórias particulares, em que se procurou enfatizar a interpretação dos processos de autoavaliação nos seus contextos de produção e de enunciação, desenvolvendo-se a investigação em estudo de caso.

Por afastamento face ao paradigma positivista (e não por oposição), este trabalho de investigação enquadra-se no paradigma qualitativo ou naturalista. Considerando a educação sempre ligada a valores, à ética e a opções de política, procura problematizar a subjetividade da avaliação e os modos como são (re)construídos os sentidos para a autoavaliação das e nas escolas. Esta atenção a um quadro teórico e simultaneamente aos contextos locais em que se concretizam os processos requer o recurso a métodos qualitativos e mais compreensivos. Como refere Afonso N. (2005: 9), as perspetivas epistemológicas e metodológicas coerentes com esta abordagem, que privilegia “a compreensão das estruturas sociais e organizacionais, a construção dos contextos de ação e das ordens locais, a caracterização das relações de poder, as lógicas de ação, as culturas organizacionais e profissionais”, inserem-se no “âmbito global das ciências sociais, mas a partir das perspetivas específicas da ciência política, da sociologia e da teoria organizacional”.

Para Berger (1992: 23,24), a investigação neste domínio tende “a ser sempre um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós já experienciámos”. No nosso caso, esta *experienciação* faz parte do quotidiano profissional, produzindo uma distância quase nula entre a investigadora e o objeto, uma partilha de conceitos, de contextos e mesmo de ação conjunta com alguns dos participantes. A relação que se estabeleceu com a investigação e o modo como se concretizou a análise serão diversos do que sucederia com um investigador “exterior”, marcados pela história, pelos saberes e experiências da professora que aqui assumiu o papel de investigadora.

Investigar na escola é, para nós, também investigar a escola numa conceção multifacetada, não a colocando como objeto de estudo ou como contexto onde se desenvolve o estudo, antes focalizando-nos na ação que nela se desenvolve. Como refere Barroso (1996:10), o estudo da escola enquanto

organização abre-se “à influência dos paradigmas interacionistas de análise, que encaram as organizações como construções sociais, o que leva a pôr ênfase na ação dos indivíduos, nos seus interesses, nas suas estratégias, nos seus sistemas de ação concreta”.

Alargando o conceito de ato educativo, entendendo-o como um ato que diga respeito ao ensino, enquadrámos a autoavaliação na conceção de Sousa, J. M. (2000: 5), situando-a “num contexto muito mais vasto onde entram em jogo os sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, económico, tecnológico, etc., em interação permanente”. Esta abordagem compreensiva da autoavaliação nas escolas *requer* “dados” diversos, com origens e contextos de enunciação distintos. Os nossos “dados” são as partilhas dos sentidos que os atores da autoavaliação em cada escola nos facultaram. A estes, acedidos por entrevista, acrescem os da análise documental dos documentos estruturantes das escolas, dos normativos que regulam os processos de avaliação das escolas, dos documentos da IGEC da Avaliação Externa das Escolas.

No trabalho de análise foi por nós assumida a preocupação com a descrição, os dados foram analisados na sua totalidade, sem a preocupação em os reduzir ou resumir para o seu tratamento analítico, nada foi considerado trivial, para que se fosse construindo uma compreensão do processo e da sua complexidade. Como refere Santos Guerra (2002:9), “Tudo fala dentro da organização. Faz falta escutar e, em seguida, passar o que se ouve pelo crivo do significado. Nada é neutro, tudo está carregado de força, de intenções e de valor”. Assim, todos os discursos produzidos são válidos e igualmente capazes de descrever a realidade.

Importa ainda salientar que este trabalho deu lugar à reflexão: a que se procurou traduzir neste trabalho escrito e a que cada professor, cada diretor, cada participante foi convidado a fazer e a partilhar com a investigadora. Este trabalho assenta nos discursos dos autores e dos atores da autoavaliação, dá atenção aos seus pontos de vista, assim como ao contexto em que os produzem, considerando-os como elementos fulcrais para a compreensão do próprio fenómeno em estudo. São também considerados outros discursos e narrativas sobre a autoavaliação, que procurámos colocar em *diálogo* com os discursos produzidos sobre as práticas.

1.2. O ESTUDO DE CASO

A aproximação aos processos de construção e implementação da autoavaliação nas escolas efetuou-se pelo estudo de caso, pretendendo “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso N., 2005: 70), procurámos articular com o estado de arte na temática da autoavaliação, de modo a que este trabalho possa contribuir para o processo de construção coletiva de conhecimento neste domínio.

Bassey, (2002: 112), *cit. In* Afonso N. (2005: 70-73), identificou três modalidades, de acordo com as finalidades a atingir por esta estratégia de investigação: (1) estudos de caso centrados numa narrativa (*story-telling*) ou na descrição de um contexto (*picture-drawing*); (2) estudos de caso orientados para o desenvolvimento ou apuramento teórico (*theory-seeking* e *theory-testing*) conducente a previsões aproximativas (*fuzzy predictions*); e (3) estudos de caso de avaliação destinados a fundamentar juízos sobre a qualidade de um programa, projeto, dispositivo organizacional.

O nosso trabalho, de escuta dos diversos discursos produzidos sobre os processos de construção e implementação da autoavaliação, não pretende avaliar esses processos, ou emitir juízos de valor sobre os mesmos; o que está em causa é o conhecimento de uma, neste caso duas, situações concretas, no que estas possuem de específico, único e irrepetível, enquadrando-se no primeiro tipo. Esta opção, como refere Afonso (*idem*: 72), implica a adoção de uma perspetiva holística, que deve ter em conta a complexidade da autoavaliação, não se limitando ao estabelecimento simplista de relações de causalidade linear. Assim, pretendemos situar este caso numa discussão mais ampla, não reduzindo a questão que nos suscitou à nossa pesquisa, possibilitando a aplicação de suas conclusões a outros contextos.

Para Stake (2000, *cit in* Alves-Mazzotti, 2006: 641), o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos. Para ele, um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. Integrando-se aqui a nossa perspetiva de análise da escola como um sistema aberto que se autorregula em inter-relação dinâmica com o meio externo –

contexto. O mesmo autor adianta que algumas características podem estar dentro do sistema, nos limites do caso, e outras fora, e nem sempre é fácil para o pesquisador dizer onde termina o indivíduo e começa o contexto (*ibidem*). Alves-Mazzotti (2006: 643) refere, comparando Yin (1984) e Stake (2000), que as características de questões típicas dos estudos de caso são “questões sobre o como e o porquê se referem a relações complexas, sobre as quais o pesquisador tem pouco controlo; são referidas a um dado contexto, portanto, situadas”.

A decisão de recorrer a um estudo de caso singular ou múltiplo, foi esclarecida pela referência de Yin (2005), *cit. in* Duarte (2008: 117): “Ter casos múltiplos pode ajudar a reforçar os achados de todo o estudo – porque os casos múltiplos podem ser escolhidos como replicações de cada caso, como comparações deliberadas e contrastantes, ou variações com base em hipóteses”. E pela citação do mesmo autor (Yin, 1984 *in* Alves-Mazzotti 2006: 646) referindo-se aos estudos de caso múltiplos, “a lógica que rege o desenho da pesquisa não é a da amostragem, mas a da replicação”. Esta descrição levou-nos à opção pelo estudo de caso – dois casos –, cujo *design* de investigação visa compreender o que é importante no caso, sendo propostas questões que lhe são mais relevantes e sendo descritos os contextos próprios e cujas análises dialogam, proporcionando ao leitor uma *descrição densa*, de acordo com Stake (2000), *cit in* Alves-Mazzotti (2006: 647).

Cada escola e agrupamento de escolas é um caso singular, constituído por grupos de atores distintos, situado numa rede complexa de inter-relações internas e com o seu contexto, embora pertencentes a um mesmo concelho. O lugar da avaliação de escolas e da autoavaliação tinha assumido, até então, maior relevância nas escolas secundárias, muito marcada pelos *rankings*, que usam os resultados dos alunos em exames nacionais do Ensino Secundário. Enquanto para os agrupamentos esta avaliação se tornava então (à data da investigação) mais relevante, já que a realização de provas e de exames nacionais se alargava a outros níveis de ensino, surgindo, com impacto ainda incipiente, um *ranking* de escolas básicas. Cada um destes *lugares* é um caso, que exige uma compreensão holística, de modo a estabelecer e compreender a rede de complexidades em que a autoavaliação se constrói.

Foi nossa opção o recurso ao estudo de caso para a análise a que nos propúnhamos, procurando “o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único” (Afonso N., 2005: 71). O estudo de caso qualitativo constituiu-se numa pesquisa construída numa organização específica, que situamos no seu contexto – particular, nacional e transnacional – a partir de discursos com diversas autorias e do recurso a múltiplas fontes de dados. Fica assim patente que os critérios para a identificação e seleção de cada caso se ancoram numa análise holística do processo de autoavaliação, num momento e contexto complexos que justificam este trabalho de compreensão.

Foi com este “suporte” metodológico que se iniciou o plano do trabalho de investigação. As questões de partida não se assumiram como hipóteses a confirmar ou infirmar, antes constituíram pontes, que possibilitaram a articulação entre o conhecimento prévio, construído pela pesquisa bibliográfica, as nossas experiências e histórias individuais, referenciais teóricos de avaliação, e os “casos” no contexto educativo nacional.

Este modo de investigar pretendeu “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan e Biklen, 1994: 70). O significado que os autores dos discursos atribuem às dimensões da autoavaliação é o foco da análise e constitui parte da própria investigação, sendo considerado um elemento para além de relevante, revelador das próprias práticas de autoavaliação e dos modos como se foram construindo significados para essas práticas. Neste contexto marcado pela complexidade, no qual a comunicação toma um lugar central, a utilização da triangulação permite, como refere Afonso N. (2005: 73), controlar “a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador”.

O planeamento do estudo de campo, inscrito nesta abordagem, teve em conta a rede de acontecimentos, situações, que de algum modo “interagem” com a autoavaliação nas escolas, e a diversidade de olhares, de vozes e interpretações dos atores envolvidos. Neste trabalho, procurou-se diversificar os modos de produção e de recolha de dados através de técnicas variadas, tendo a seleção aparecido quase como “sugestão” do próprio desenho da investigação. Após uma reflexão cuidada sobre cada um, tendo em

atenção o objetivo e o modo como os dados contribuiriam para a investigação, optou-se pelo recurso a entrevistas semiestruturadas, análise documental⁹ e análise de conteúdo.

A produção de documentos na escola é uma componente importante e, mesmo, estruturante da sua ação. De acordo com Sarmiento¹⁰ (2000: 264), estes textos podem tipificar-se como textos projetivos da ação, produtos da ação e documentos performativos. Sendo sempre considerável, o interesse destes documentos é desigual. Dado que os documentos projetivos da ação “constituem orientações prévias à ação, é legítimo esperar-se deles um conjunto articulado de intenções formalmente assumidas, aos diferentes níveis a que se situam” (*ibidem*). Foram o Projeto Educativo e o Regulamento Interno que serviram este propósito para a nossa investigação. Os documentos da IGEC relativos à Avaliação Externa das Escolas e os normativos legais, enquanto documentos que propõem e/ou impõem a ação de autoavaliar, foram também analisados. Os diversos relatórios produzidos na escola sobre a sua avaliação e outros documentos produzidos no âmbito da implementação do processo, constituindo “uma elaboração feita *a posteriori* da ação realizada” consagram “sempre uma interpretação, (...) são documentos avaliativos e justificativos da ação organizacional” (*ibidem*). É nesta perspetiva que são também analisados textos dos relatórios globais produzidos pela IGEC anualmente e o relatório do ciclo 2006-2011 da Avaliação Externa das Escolas.

Para aceder à voz dos próprios autores e atores envolvidos nos processos da avaliação optou-se pelo recurso à entrevista, que constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista (Afonso, N. 2005: 97). Nesta investigação, o recurso à entrevista semiestruturada pareceu adequado ao propósito de compreender o significado que os mais diretos intervenientes nos processos de autoavaliação na escola

⁹ O recurso à análise documental tem a vantagem de se constituir como uma metodologia não interferente. Em questões tão sensíveis como as da avaliação, em particular no contexto em que esta investigação se desenvolveu, em que avaliação de desempenho dos docentes era a frente de batalha nas escolas, esta característica é relevante.

¹⁰ O autor fornece exemplos para cada um: “textos projetivos da ação – planos de aulas, de atividades, projetos de escola, planificações, regulamentos, etc.; produtos da ação – relatórios, atas, memorandos e outros documentos que são escritos no decurso das atividades e adquirem aí uma forma definitiva; e documentos performativos – textos que constituem em si mesmos a ação, porque têm o fim em si mesmos – jornais escolares, notícias nos jornais de parede, redações, diários, etc”

constroem a partir da sua experiência, acedendo às suas vozes. Descrever a sua experiência pessoal é, essencialmente, um processo de construção de sentido da ação que realizaram. Quando convocados a falar sobre a ação/autoavaliação, os entrevistados selecionam detalhes da sua experiência que permanecem nas suas memórias, colocam-lhes prioridades e atribuem-lhes sentido, (re)construindo-os; refletem sobre a sua experiência, refletem sobre si. Deste modo, as concepções sobre a autoavaliação que se desenvolve na sua escola, e que traduzem no seu discurso, têm por base as suas experiências concretas e revelam o sentido que lhes atribuem.

Na construção dos guiões das entrevistas (Apêndices 1, 2, 3, 4), consideraram-se as sínteses teóricas produzidas (se bem que, na altura, ainda não definitivas), os quadros teóricos existentes e a análise prévia dos normativos que informam sobre a ação para as escolas. Assim, foi constituído um conjunto de questões estruturantes e problematizadoras. A opção por este tipo de entrevista possibilita, simultaneamente, a flexibilização da sua sequência, o aprofundamento relativo que cada participante quer dar e a ocorrência de novas ideias e novas articulações entre elas. A abordagem que foi adotada para a concretização da entrevista semiestruturada assenta numa metodologia particular, a entrevista compreensiva. Tal como a define Kaufman (1996: 8), “concebida como uma escuta atenta à pessoa que produz o discurso, afastando-se da entrevista como um instrumento impessoal e estandardizado”.

1.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO: A OPÇÃO PARA A ANÁLISE

1.3.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO – PARA UMA COMPREENSÃO DOS FUNDAMENTOS E UMA OPERACIONALIZAÇÃO

Tendo surgido no início do século XX nos Estados Unidos, a análise de conteúdo (AC) é apresentada como uma técnica útil para analisar o material produzido no campo da comunicação social e da propaganda política. Atualmente é utilizada por diversas Ciências Sociais e Humanas, integrando diversos dispositivos metodológicos e servindo investigações empíricas de natureza distinta. O recurso à AC tem ocupado um lugar crescente na análise de dados, já que oferece a possibilidade de tratar de forma metódica

informações e testemunhos que apresentam um certo grau de complexidade (Quivy, 1992: 224,225) e permite “descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos” (Moraes, R, 1999: 2). Tendo sido fortemente orientada pelo paradigma positivista, que valorizava a objetividade e a quantificação, esta metodologia tem vindo a integrar investigações qualitativas, sendo utilizada para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenómenos que se propõe investigar.

Para Bardin, L. (1995: 38), a AC é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que apontam procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens”, para obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência dos conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

À AC tem vindo a ser associado um conjunto de ferramentas, cada vez mais sofisticadas, que se aplicam aos mais diversos discursos. Procurando um lugar importante na produção de ciência, a AC fundou-se na conceção do rigor científico na perspetiva da medida e da possibilidade de previsão, e ganhou o estatuto de técnica de investigação objetiva, sistemática e quantitativa. A sua aplicação a áreas do saber muito diversificadas ao longo do tempo introduziu novas interrogações que levaram a repensar o seu plano metodológico. A aceitação da combinação da compreensão com a aplicação da estatística permitiu que a AC fosse avançando para uma perspetiva em que a objetividade se torna mais flexível. A partir de 1960, três fatores afetaram a investigação e a prática da AC: o recurso ao computador, “o interesse pelos estudos respeitantes à comunicação não-verbal e (...) a inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos” (Bardin, L., 1995: 22). De uma análise tecnicista e quantitativa, a AC tem vindo, progressivamente, a responder também a uma análise interpretativa dos discursos, ambicionando revelar a sua complexidade.

A história do desenvolvimento da ciência e dos modos da sua produção incentivaram a discussão sobre a abordagem da AC que, como refere Bardin L. (*idem*: 115), não têm o mesmo campo de ação. Para esta autora a abordagem quantitativa caracteriza-se pela objetividade, pelo controlo da observação, e produz dados descritivos através da aplicação de métodos estatísticos, que se adequa à fase de verificação das hipóteses. A abordagem qualitativa é associada a procedimentos mais intuitivos e, por isso, mais adaptável à

evolução das hipóteses de partida. Para a autora, o erro é um conceito determinante na distinção entre as duas abordagens, bem como o sentido de desconfiança das evidências que são “sugeridas”, considerando que as análises qualitativas fundamentam a sua interpretação em elementos escassos e passíveis de alteração no tempo, de acordo com as transformações das condições da sua produção.

O debate em torno do quantitativo versus qualitativo foi sendo amenizado, aceitando-se que a abordagem depende do material a ser considerado para a análise e compreendendo-se que a relevância da AC se situava na “inferência” (qualquer que fosse a abordagem pela qual o investigador optasse). Bardin, L. (*idem*: 38) refere que o interesse da AC “não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados relativamente a «outras coisas»”, é justamente esta “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras” o objetivo da AC. Assim, são possíveis abordagens que se centram na quantificação de indicadores e apreensão de regularidades, bem como abordagens que se distanciam destas e consideram que “o acontecimento, o acidente e raridade, possuem, por vezes, um sentido muito forte que não pode ser abafado” (*idem*: 116), podendo fazer-se a “distinção entre mensagens normalizadas e mensagens singulares” (*ibidem*). A AC trabalha com o discurso encerrado num texto que possui um conteúdo determinado, e assume-o como um meio de comunicação de significados. A AC pretende identificar os significados a partir do discurso produzido, compreender uma realidade com base no que sobre ela foi produzido pelos autores do discurso.

Vala, J. (1986: 105) refere a utilização da AC em diferentes níveis de investigação empírica, de acordo com a hierarquia dos propósitos da investigação, para “descrever fenómenos (nível descritivo), descobrir covariações ou associações entre fenómenos (nível correlacional), descobrir relações de causa-efeito entre fenómenos (nível causal)”. Este autor refere que a AC tem a vantagem de funcionar, em muitos casos, como uma técnica não-obstrutiva, uma vez que pode realizar-se sobre material que não foi produzido com o objetivo de servir a investigação.

Com múltiplas utilizações, os procedimentos práticos da AC podem variar em função dos objetivos de cada investigação; no entanto, diversos autores consideram que é necessário que esta se submeta a algumas regras que a distanciem de um tipo de análise meramente intuitiva.

Vários autores (Bardin, L., 1995; Vala, J., 1986; L'Écuyer, 1987; Henry, P. & Moscovici, S., 1968) têm contribuído para a indicação de etapas possíveis no campo metodológico, bem como de técnicas que podem ser usadas na AC. Cada uma das perspectivas permite explorar, “ler” o material, a partir de diferentes elementos que o constituem, o que conduzirá, necessariamente, a resultados e a interpretações distintas da mensagem.

Vala, J. (1986: 109-116) indica as operações mínimas a realizar: “delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa; constituição de um *corpus*; definição de categorias; definição de unidades de análise”. A identificação e a descrição destas “operações mínimas” apontam as etapas para o desenvolvimento da investigação.

A AC numa investigação psicossocial caracteriza-se, segundo Clapier-Valladon (1980), pela concretização de três etapas fundamentais. A primeira, a leitura exaustiva dos elementos do *corpus*, é uma tarefa repetitiva, paciente, que requer uma atitude de escuta e de familiarização com os dados. A segunda, necessariamente classificatória, pode orientar-se em diferentes níveis e em função de organizadores diversos, temáticos, semânticos, de modo a estabelecer um inventário de conceitos e um código de significante e significado, que podem construir grelhas para a análise. A fase interpretativa, que se apoia nas precedentes e a elas recorre continuamente, permite estabelecer relações entre as dimensões consideradas, que podem ser de causalidade, alternativas, de justaposição, oposição.

Segundo Bardin, L. (1995: 93-142,) a AC desenvolve-se em algumas etapas fundamentais que identificou e caracterizou: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e; 3) o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a etapa de organização, na qual se desenvolvem as operações preparatórias, e tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Consiste em três momentos fundamentais: o

processo da escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Estes objetivos não têm, obrigatoriamente, de se suceder segundo uma ordem cronológica, embora estejam estritamente relacionados entre si.

A escolha dos documentos é um universo determinado *a priori*, e uma vez demarcado, procede-se à constituição de um *corpus* – conjunto de elementos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Para esta autora, a constituição do *corpus* obedece a regras: regra da exaustividade – uma vez selecionado o campo é preciso terem-se em conta todos os seus elementos; regra da representatividade – a análise pode efetuar-se numa amostra, desde que esta seja representativa do universo inicial; regra da homogeneidade – os documentos selecionados devem obedecer a critérios precisos de escolha; regra de pertinência – os documentos que constituem o *corpus* devem ser adequados ao objetivo da investigação.

A primeira atividade, a “leitura flutuante”, consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar, deixando-se o investigador invadir por impressões e orientações, que se vão tornando em análises mais precisas, em função das hipóteses de partida ou emergentes. A formulação das hipóteses pode não ser realizada na etapa de pré-análise. Podendo ser considerada como uma etapa adequada *a priori*, para fazer “falar” o material, pode não se estabelecer como guia e ser deixada para outro momento do percurso da investigação.

Para Henry, P. & Moscovici, S. (1968), que enfatizam a importância do campo das determinações, das condições de produção e das relações entre os documentos entre si e as suas condições de produção, os procedimentos exploratórios sistemáticos têm a vantagem de permitir apreender as relações entre o nível das condições de produção, enquanto variáveis independentes (plano vertical) e o nível dos textos analisados, enquanto variáveis dependentes (plano horizontal). Bardin, L. (1995: 99) considera que formular hipóteses “consiste, muitas vezes, em explicitar e precisar – e, por conseguinte, dominar – dimensões e direções da análise”.

Se os textos e os discursos que os contêm forem considerados como uma manifestação “contendo índices que a análise vai fazer falar” (*ibidem*), o

trabalho preparatório será o da escolha destes em função das hipóteses, caso estas sejam determinadas, e a sua organização. Segue-se a preparação formal do material propriamente dita, ou “edição” dos textos.

A etapa de exploração do material, que se segue às diversas operações da pré-análise descritas, consiste na “administração sistemática das decisões tomadas” (*idem*: 101) quer através de computador, quer por procedimentos realizados manualmente. Esta tarefa “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação em função das regras previamente formuladas” (*ibidem*). Tratar o material é realizar a codificação, que corresponde a uma transformação dos dados dos textos numa representação do conteúdo ou da sua expressão. Esta transformação pode ser efetuada por recorte, agregação e numeração (no caso da necessidade de quantificação). O “recorte” do texto efetua-se pela definição de unidades de registo, que podem ser a palavra ou o tema, por exemplo.

Fazer uma análise temática consiste em “descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (*idem*: 105); trata-se de uma regra de recorte que não se estabelece estacionária, o recorte depende do nível de análise e “não de manifestações formais reguladas” (*idem*: 106). Esta unidade de registo é geralmente usada para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de crenças, de tendências, entre outras. O referente é também uma unidade de registo que permite o recorte em função de temas eixo, em torno dos quais o discurso se organiza, “agrupando-se à sua volta tudo o que o locutor exprime a seu respeito” (*ibidem*).

A unidade de contexto serve de “unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores à unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo” (*idem*: 107).

A etapa da categorização consiste na operacionalização de um sistema de classificação, com critérios que podem ser definidos previamente. Este procedimento de classificar elementos em categorias, impõe uma investigação profunda, em que a mensagem pode ser submetida a uma de várias dimensões da análise, produzindo um sistema de categorias. A categorização

tem como propósito “fornecer uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, L., 1995: 119). A AC define, implicitamente, a etapa da categorização como isenta, não produtora de desvios no material, antes como geradora de índices invisíveis nos dados brutos (*ibidem*).

A construção de um sistema de categorias pode ser realizada *a priori* ou *a posteriori*, ou através da combinação destes dois processos. A formulação de um sistema de categorias *a priori* surge aquando da interação entre o problema de investigação e o quadro teórico, permitindo ao investigador criar categorias. Assim, após ter definido um quadro teórico de partida e algumas hipóteses, o investigador realiza uma análise exploratória sobre o *corpus*, que lhe permite ir estabelecendo um sistema de categorias que revela “simultaneamente da sua problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise” (Vala, J., 1986: 112). Neste caso, na constituição de um sistema misto, as referências teóricas orientam o trabalho inicial de exploração e este pode, por sua vez, contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar. As categorias definidas *a posteriori* não se orientam por qualquer princípio teórico, surgindo do próprio procedimento de análise. Clapier-Valladon & Poirier (1983: 101) designa este procedimento de análise do tipo aberto, caracterizando-a por um quadro que não está fixado previamente.

A etapa seguinte é, para Vala (1986: 113), sujeitar as categorias de análise a um teste de validade interna. Este visa assegurar que dois critérios se cumprem: que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias (exaustividade) e que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria (exclusividade). A escolha das categorias é, para este autor, o mais delicado da operacionalização da análise de conteúdo.

Bardin, L. (1995: 119-126) identifica as qualidades a que um conjunto de categorias deve obedecer:

- *a exclusão mútua: cada elemento não pode existir em mais do que uma divisão, isto é, um elemento não pode ser classificado em duas ou mais categorias;*
- *a homogeneidade: o princípio enunciado em a) depende da homogeneidade das categorias, que deve ser um único princípio de classificação a orientar a organização;*

- *a pertinência: é considerada pertinente uma categoria que se inscreve no quadro teórico definido e está adaptada ao material em análise;*
- *a objetividade e a fidelidade: as diversas partes do material ao qual se aplica a mesma grelha categorial devem ser codificados da mesma maneira quando submetidos a várias análises;*
- *a produtividade: um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em índices de inferências, em novas hipóteses e em dados exatos.*

Terrasêca (1996: 124,125) acrescenta ainda, sintetizando diversos autores, que as categorias devem também “i) conter todo o conteúdo classificável; ii) ser em número tal que não ponha em risco a coerência entre si, transformando-se num aglomerado de peças recortadas cujo elo de ligação é difícil de encontrar; iii) assegurar a analogia de sentido dos enunciados classificados (...) v) permitir distinguir de forma nítida e evidente os elementos que as diferenciam mutuamente, restringindo ao máximo a ambiguidade e a possibilidade de interferência da subjetividade de quem analisa: vi) possuir critérios de diferenciação tão precisos que sejam acessíveis e compreendidos por qualquer outro codificador”.

Do conjunto de técnicas de AC, a análise por categorias é a que assenta em operações de “desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, L., 1995: 153). A categorização é, como refere Vala, J. (1986: 110), “uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido”. Esta aparente simplificação é apenas ilusória, dado que esta análise se ocupa de discursos e “a matriz do pensamento que se manifesta na linguagem não revela apenas ou sobretudo uma lógica formal mas de uma lógica que envolve convenções e símbolos, aspetos racionais e não-racionais, conscientes e inconscientes” (ibidem). Cabe ao investigador procurar aceder ao código (Friedberg, 1995: 309) que organiza todos esses aspetos e criar um outro, no qual as categorias são os elementos-chave.

Vala (1986: 114) refere a definição de três tipos de unidades de análise: unidade de registo, unidade de contexto, unidade de enumeração. Uma unidade de registo é “o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza, colocando-o numa dada categoria”, podendo distinguir-se as unidades formais e semânticas. A unidade de contexto “é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo”. Este tipo de unidade proporcionará um suporte para a validade e fidelidade dos analistas. A unidade de enumeração é “a unidade em função da qual se procede à quantificação”.

O processo de classificação de elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios é central na AC. A sua adequação aos objetivos e às questões da investigação, bem como aos documentos em análise, é constitutiva da sua validade. A pertinência de cada categoria é fundamentada a partir dos próprios objetivos da análise. As categorias definidas *a priori* fundam a sua validade no quadro teórico que sustenta o trabalho, enquanto os argumentos de validade das categorias emergentes são construídos durante o processo, dado que a sua pertinência surge a partir dos próprios dados.

Na etapa seguinte, os resultados “construídos” são tratados de modo a serem significativos e válidos; trata-se de inferência e interpretação. Na perspetiva de Bardin, L. (*idem*: 101), o estabelecimento de quadros de resultados, tabelas e modelos depende do estabelecimento de operações estatísticas, revelando uma preocupação marcante com as questões quantitativas e objetivas, como resposta a uma preocupação com o rigor da AC. Moraes, R (1999: 7-32) propõe uma diferenciação entre os dois termos, indicando que a inferência se refere mais especificamente à pesquisa quantitativa, enquanto o termo interpretação está mais associado à abordagem qualitativa. Justifica esta distinção referindo que “o investigador exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre os conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes” (*ibidem*).

Para o mesmo autor, as etapas de descrição e de interpretação envolverão, numa perspetiva qualitativa, a produção de um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise, recorrendo ao uso de citações dos dados. Assim, este é o momento de

grande importância, uma vez que se constitui como a expressão “dos significados captados e intuídos nas mensagens analisadas”.

Como refere Vala, J. (1986:104), “o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias condições de produção”. O autor indica que, se for tomado em consideração o contexto dos dados, “a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise”. Assim, para este autor, constitui-se como a “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso, através de localização – atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (ibidem).

1.3.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO – PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DESENVOLVIDA

Este trabalho assume que a AC se faz a partir de um texto cuja análise se fundamenta em princípios teóricos e epistemológicos que organizam a estrutura cognitiva do próprio investigador e tem em conta as condições da sua produção, e os objetivos do indivíduo ou da organização que o elaborou. Considera, assim, a AC como o instrumento de análise interpretativa que melhor serve aos objetivos gerais da investigação. A opção pela análise temática, que pretendeu ir além do conteúdo manifesto, fundamenta-se nos objetivos deste trabalho – pela busca do sentido do(s) discurso(s) produzido(s) sobre os processos de autoavaliação de escolas, que foi complementado e articulado com o conhecimento sobre o contexto em que foram produzidos e os objetivos dos seus autores individuais ou institucionais.

A AC, desenvolvida numa perspetiva qualitativa, propõe-se apreender o sentido dos discursos produzidos. Este sentido poderá ser enfatizado em função de diversas perspetivas em presença e o seu significado nunca é único. Como lembra Moraes, R. (1999: 7-32), “embora o consenso ou o acordo intersubjetivo sobre o que significa uma mensagem simplifique a análise de conteúdo, essa coincidência dos significados não é indispensável”. O mesmo

autor refere que, nesta perspetiva, a AC é uma interpretação pessoal do investigador que assenta na sua perceção dos dados, “não é possível uma leitura neutra”.

Esta questão da partilha de valores, linguagem e gramáticas entre os produtores dos discursos e o investigador, bem como a partilha dos significados dos conceitos em análise e o contexto em que essa comunicação se verificou, assumem uma importância central neste processo de análise, tornando-se imprescindível a sua explicitação para entender e justificar a análise produzida. Ao longo da evolução da própria AC, emergiu esta imprescindibilidade da compreensão do contexto para a significação do texto produzido.

A AC que se desenvolveu nesta investigação assentou nesta perspetiva de utilização de uma metodologia para reinterpretar as mensagens e propor uma compreensão dos significados dos conceitos e dos processos. Nesta abordagem, foi dada a palavra aos sujeitos e, em simultâneo, reuniram-se informações dos contextos de produção, o que proporcionou a criação de algumas categorias ao longo do trabalho de análise sobre os textos e permitiu que os objetivos se tornassem mais precisos. Assim, a AC assumiu-se como fundamental para este trabalho de compreensão, que possibilitou uma reorientação da ação sempre que novas questões foram surgindo na análise, num diálogo que se procurou articulado entre a teoria e a prática, entre o quadro teórico continuamente reelaborado e as experiências vivenciadas nas escolas e nos espaços de partilha com outros investigadores.

Este trabalho de carácter continuamente exploratório partiu de algumas hipóteses de trabalho que se constituíram como orientadoras para a ação, para a seleção dos discursos/textos a analisar, para conceber o modo de ocasionar a produção de discursos individuais e coletivos sobre a temática da avaliação de escolas, em particular sobre os processos de autoavaliação; e desenvolveu-se numa perspetiva de escuta (Bourdieu, 1989) atenta, que permitiu ir ampliando dimensões e planos de análise e aceder a diversos níveis de significação.

Os “textos” que os diversos discursos produziram foram “processados” à luz do referente teórico, respeitando as recomendações para a sua operacionalização, a AC constituiu-se como orientadora de um trabalho de

patchwork que possibilitasse a compreensão e a interpretação dos sentidos atribuídos pelos diversos sujeitos a dimensões da autoavaliação das e nas escolas.

Neste sentido, a investigadora implicou-se com o discurso produzido, já que participou em alguns dos contextos de produção e na medida em que, sobre os discursos que analisou, produziu um novo discurso, o da interpretação. Deste modo, o texto deste trabalho, que expressa o discurso construído nesta investigação, não é uma história recontada, antes uma análise do fenómeno em estudo – a autoavaliação – numa perspetiva individual. Não se procuraram, portanto, mensagens normalizadas ou passíveis de normalização – trata-se de uma proposta de compreensão que partiu de mensagens/discursos singulares.

Como refere Sousa Santos (1999: 207), existe uma distinção entre objetividade e neutralidade que importa salientar nas ciências sociais críticas. A objetividade “decorre da aplicação rigorosa e honesta dos métodos de investigação” que possibilitam análises que não se circunscrevem à reprodução das preferências ideológicas do investigador. A objetividade decorre “ainda da aplicação sistemática de métodos que permitam identificar os pressupostos, os preconceitos, os valores e os interesses que subjazem à investigação científica supostamente desprovida deles”. O autor recomenda que, numa investigação que assuma esta perspetiva, o investigador se deve orientar “para maximizar a objetividade e para minimizar a neutralidade”.

A investigadora assume assim, a particularidade da sua escuta, do seu olhar... Este trabalho não tem por propósito “dar a conhecer”, afasta-se de um instantâneo que supõe uma neutralidade do que olha, trata-se de um trabalho de compreensão e de interpretação, que por isso, torna imprescindível a explicitação do lugar a partir do qual se “escuta” e se “observa” este fenómeno. Este trabalho reflete a procura de uma prática de investigação refletida e metódica, em que a subjetividade não é confundida com relativismo, nem com parcialidade. O processo que seguidamente se descreve assenta na certeza de que o material não se renova em cada leitura/escuta, é esta que é renovada por cada nova análise e atenção aos pormenores do contexto ou das condições da produção do texto.

Este trabalho procura compreender a complexidade da construção de processos de autoavaliação nas escolas/agrupamentos, num momento particular da história da educação em Portugal, em que a escola pública sofreu significativas transformações. A realização das entrevistas coincidiu com o final do momento mais conturbado da vida das escolas, o final do primeiro ciclo de avaliação de desempenho dos docentes com um novo modelo de avaliação, e com o início de grandes alterações: ano de colocações resultantes do primeiro concurso interno e externo após dois anos sem que tal acontecesse, fruto de legislação que passou a prever a colocação plurianual dos docentes e primeiro ano de implementação do novo regime de gestão das escolas, levando à coexistência de dois planos para cada escola, o “plano de ação” do diretor que foi selecionado e o Projeto Educativo da Escola (já existente). O trabalho de investigar neste contexto implica situar o olhar e a escuta em dimensões de grandeza e natureza distintas; escolas – autores/atores/documentos estruturantes – protagonistas locais dos processos de autoavaliação, e entrecruzá-lo com os documentos organizadores e relatórios da atividade de Avaliação Externa das Escolas, levada a cabo pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

1.4. PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO E DA INVESTIGADORA: OPÇÕES E CONDICIONALIDADES

Tomando por tema a autoavaliação de escolas, este trabalho de investigação pretendia conhecer, compreender e interpretar os seus processos de construção e de desenvolvimento. Perspetivada, na fase inicial, como um “olhar” múltiplo para o interior da(s) escola(s) secundária(s), a investigação foi sendo construída e reconstruída à medida que avançava e se reconfigurava o contexto em que o trabalho se desenvolveu.

“Como constroem as escolas a sua autoavaliação: entre uma etapa para a melhoria e a resposta à exigência normativa” constituiu o eixo organizador inicial para esta pesquisa, dado que se havia iniciado a fase de generalização da Avaliação Externa das Escolas, onde a autoavaliação constituía um fator de análise para o domínio “Capacidade de autorregulação e progresso da escola”. Este organizador foi-se complexificando à medida que se

evoluía na pesquisa e, no *terreno*, a avaliação das escolas se entrecruzava com a autonomia e nas escolas se desenvolviam processos de grande agitação em torno da avaliação do desempenho docente.

A investigadora, docente dos ensinos Básico e Secundário da disciplina de Biologia e Geologia, deu início a esta tarefa num momento em que se encontrava com dispensa da atividade letiva, em que estava *afastada* da escola. Este afastamento de um contexto particular permitiu perspetivar um trabalho de compreensão acerca do processo de autoavaliação, não tendo tido a experiência de implementação de qualquer dispositivo de avaliação. Não necessariamente isento de crenças e de representações teóricas e conceptuais, o trabalho da investigadora não se encontrava vinculado a qualquer modo, modelo ou estratégia de desenvolvimento de autoavaliação de escola. A pesquisa desenvolveu-se numa perspetiva de imersão e de compreensão de uma ação “quase” desconhecida.

“Como constrói a escola secundária a sua autoavaliação: Entre uma etapa para a melhoria e a resposta à exigência normativa”. Se, inicialmente, esta questão parecia poder ser desenvolvida através de “Olhar(es) para o interior da escola secundária: modos, processos e atores/autores da autoavaliação”¹¹, as mudanças no contexto educativo português, que entretanto alargaram o efeito dos *rankings* ao ensino básico, pela introdução de provas e exames nacionais, no final de cada ciclo, e uma análise mais aprofundada da bibliografia, transformou a perspetiva de análise, orientando-a para as duas tipologias de escolas, Secundárias e Agrupamentos Verticais. Por outro lado, a nossa atenção à importância do discurso, da comunicação, oral e escrita, tanto na conceptualização particular da autoavaliação como para a compreensão da ação desenvolvida, estabilizou o título deste trabalho em “Construções da autoavaliação: discursos e sentidos”.

Neste percurso transformaram-se os “Olhar(es) para o interior da escola secundária” na escuta dos discursos produzidos pelos mais diretos intervenientes no processo de autoavaliação. Admitindo, para este trabalho, uma perspetiva epistemológica que, como refere Correia (1998: 108), “reside no reconhecimento de que os discursos não são apenas instrumentos de

¹¹ Tema da tese apresentado no Projeto de Investigação

cognição de uma “realidade exterior”, mas são constitutivos da produção dessa realidade e dos atores que a narram”.

Descentrou-se do “interior” da escola para analisar a autoavaliação enquanto elemento de interface entre o interior e o exterior, buscando nele as articulações entre os dois meios. Assumindo a escola como um sistema aberto, constituído por diversos elementos *internos* que se interrelacionam, como os processos de aprendizagem, os processos de ensino, os processos e modalidades de avaliação das aprendizagens, os modos de organização e de gestão, a avaliação de desempenho dos docentes, etc., e como elementos do *meio externo*, entre outros, a administração central e seus órgãos descentralizados, os normativos legais, os instrumentos de avaliação externa das aprendizagens, a produção de *rankings* pelos *media*. A autoavaliação emerge como o processo em que todos estes elementos “comunicam”.

Optamos por analisar discursos produzidos no âmbito da avaliação de escolas em Portugal, normativos legais, documentos da IGEC, relacionados com a Avaliação Externa das Escolas, pelas indicações para a ação neles inscritas e também por neles se construírem concepções de autoavaliação e sugestões para a ação. Isto mesmo é salientado por Alaiz e colaboradores (2003: 64): “Muitos dos referenciais de avaliação de escola são quadros operacionais definidos “fora” das escolas”.

Esta evolução no sentido da descentração da escola para uma maior atenção à complexa rede de elementos que se interrelacionam no processo de autoavaliação, que ocorreu ao longo do percurso da pesquisa, foi o ponto central da própria investigação. Procurámos, ao longo deste capítulo, explicitar a construção do objeto, a sua evolução, porque, como refere Bourdieu (1989: 26), “não é uma coisa que se produza de uma assentada” e se constitui “sem dúvida a operação mais importante e, no entanto, a mais completamente ignorada, sobretudo na tradição dominante, organizada em torno da oposição entre a «teoria» e a «metodologia»”. (*Idem*: 23,24).

A pesquisa bibliográfica, trabalho sempre inacabado, foi sendo orientada e aprofundada para dimensões que nos permitiriam compreender melhor a ação e interpretar os discursos e sentidos atribuídos à autoavaliação. A dificuldade maior consistiu na seleção, a partir de grandes volumes de informação, dos temas a desenvolver e a apresentar neste trabalho escrito, que

pretendemos ser de síntese e simultaneamente adequado à abordagem que fazemos à temática da autoavaliação. Sampieri e colaboradores (2006: 71) referem que os pesquisadores qualitativos empregam a literatura e a teoria de forma indutiva, considerando-as para elaborar o projeto do estudo e desenvolvendo-as até ao final do estudo. Neste sentido, afirmam: “A clareza sobre os conceitos importantes surgiria da coleta de dados no campo ou no contexto estudado (por exemplo como resposta àquilo que os indivíduos têm a dizer), mas não necessariamente como resposta a crenças anteriores e a uma teoria” (*ibidem*). O investigador assume-se, nesta perspetiva, não como um compilador e acumulador de conhecimento, mas antes um produtor/autor de questões a investigar, para as quais convoca a sua bagagem conceptual e as teorias já elaboradas nesse domínio, que se propõe reelaborar/adaptar.

A definição do percurso de investigação exigiu a tomada de opções gerais. Em que escolas construir o nosso objeto, o processo de autoavaliação? Não existiam, à partida, critérios definidos para selecionar as escolas, a abordagem compreensiva exigia que estas se constituíssem como espaços de partilha de experiências. O nosso objetivo era conhecer contextos e percursos distintos, compreender as motivações e as implicações da concretização da exigência legal de se autoavaliar, e os sentido(s) lhes são atribuídos pelos atores nas escolas, abordar este processo na sua complexidade e dinamismo. Para Rocha (1999: 55), uma abordagem deste tipo permite apreciar as relações entre os vários elementos em análise e possibilita “detetar as congruências e incongruências do sistema e (...), relativamente à escola, facilitar o seu entendimento como organização contextualizada e em processo vivo de transformação”.

Os eixos de análise (EA) foram escolhidos em função desta abordagem e de dimensões de análise resultantes de estudos desenvolvidos na mesma temática:

- EA I: Objetivos/finalidades da autoavaliação;
- EA II: Modalidades, estratégias e condições para a autoavaliação;
- EA III: Envolvimento/participação da comunidade educativa;
- EA IV: A autoavaliação e o apoio externo;
- EA V: Destino e destinatários da autoavaliação.

Estas dimensões, de que partimos no projeto inicial, foram aprofundadas, transformadas, e acrescentadas ao longo do percurso, tendo estabilizado no momento da construção dos guiões de entrevista, e constituíram-se em rede no momento da análise.

O percurso de construção do trabalho de investigar descrito associa-se ao percurso deste trabalho de investigação. Este teve alguns momentos de interrupção, por razões de ordem diversa, particularmente devido às sucessivas alterações do “tempo de investigadora” para o concretizar, tendo sido retomado com renovada determinação. A dedicação exclusiva a este trabalho, que havia sido proporcionada pela atribuição de Bolsa de Doutoramento pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)¹² e que muito facilitou a abordagem ao terreno, foi interrompida, por força da alteração do Estatuto da Carreira Docente. No ano letivo 2011/2012¹³, pela intensificação do trabalho na escola e pelo acréscimo da função de professora cooperante¹⁴, a investigadora deu lugar à professora a tempo inteiro, o que não permitiu a continuação deste trabalho. Estes momentos de descontinuidade coincidiram com tempos agitados nas escolas, em que se exigia ao trabalho no campo da avaliação alguma “prudência” estratégica. Sentimos, tal como Simões (2010: 99) refere na sua tese, centrada também na autoavaliação de escolas, uma “disposição hostil em relação à temática que queríamos explorar”, já que, em 2008, a palavra avaliação nas escolas “ganha uma dimensão maldita e azeda qualquer disposição e discurso que a convoque”.

A integração na equipa de investigação do Projeto ARQME – “Autoavaliação em agrupamentos: relação com qualidade e melhoria da educação”¹⁵ – foi determinante pelas discussões e reflexões partilhadas com outros investigadores da equipa, pelas oportunidades de participação em

¹² A investigadora usufruiu de bolsa de doutoramento de novembro de 2009 a agosto de 2010, tendo “regressado” à atividade letiva a partir do ano letivo 2010/2011

¹³ Nesse ano letivo a investigadora não esteve inscrita no Programa Doutoral.

¹⁴ Curso de Mestrado em Ensino da Biologia e da Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Curso de 2º Ciclo), no ano letivo de 2011/2012; unidade curricular de Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada.

¹⁵ O Projeto ARQME – Autoavaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Educação – visava contribuir para a produção de conhecimento científico ao nível da avaliação em educação, numa perspetiva de melhoria da qualidade do ensino, das escolas e da educação. Este projeto teve o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) por um período de três anos (Out. de 2007 – Set. de 2010).

Página do projeto – <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/index.php>

encontros e congressos e pelos desafios colocados. Uma das dimensões mais relevantes do projeto ARQME consistiu no acompanhamento do processo de autoavaliação em agrupamentos de escolas, realizado pelos investigadores. Esta situação permitiu que a investigadora estabelecesse um contacto mais permanente e de maior proximidade com um dos agrupamentos que, posteriormente, foi também lugar de desenvolvimento deste nosso trabalho.

1.4.1. AO ENCONTRO DOS “CASOS” – A CENTRALIDADE DAS ENTREVISTAS

O(s) caso(s) de autoavaliação em escolas portuguesas que analisámos foram construídos em contextos organizativos distintos, numa escola secundária e num agrupamento de escolas do Ensino Básico. A nossa opção por realidades distintas não pretendeu salientar contrastes ou a comparação, antes aceder aos modos de construir a autoavaliação em escolas de dimensões diferenciadas e que se constituíam como exemplos das tipologias existentes, nessa altura, em Portugal.

Em cada uma das escolas (adotaremos esta designação para comodidade de escrita e de leitura) pretendemos conhecer a realidade complexa que envolve o processo de autoavaliação em várias perspetivas. Assim, a análise documental e as entrevistas foram essenciais para conhecer e compreender as motivações, os processos e os dispositivos que foram levados a cabo para desenvolver a autoavaliação, e conhecer quais, e como se apropriaram deles, os intervenientes no processo em cada comunidade educativa. Partimos para este desafio centrando-nos em discursos: discursos escritos em documentos que não tinham o propósito de “responder” às nossas questões, que permitiram conhecer o lugar da autoavaliação que neles era estabelecido e documentos escritos no âmbito dos próprios procedimentos da autoavaliação; discursos construídos por diversos atores da comunidade educativa, que foram motivados pelas nossas questões (entrevista), e que proporcionaram o acesso a interpretações e (re)construções de sentido para as suas práticas.

Foi também necessário identificar os entrevistados, pois de entre os diversos elementos da comunidade educativa de cada escola pretendíamos dar

voz aos principais intervenientes na construção da autoavaliação. Com este objetivo, analisámos as indicações inscritas nos normativos que regulamentam a organização e gestão das escolas, bem como os que se referem especificamente à avaliação das escolas. Com base nestes critérios definimos grupos de entrevistados: o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico, a equipa de autoavaliação ou avaliação interna e o diretor. Optámos pela realização de entrevistas individuais, no caso do diretor, e em grupo para os outros intervenientes.

A especificidade de cada percurso é acedida através de uma relação, mais ou menos aprofundada, com um pequeno número de atores da comunidade educativa. Nesta abordagem, assumimos a tarefa de “dar voz” à fala de cada ator concreto que participou no processo de autoavaliação, procurando compreender as suas conceções, os significados que lhe atribuem, assim como as interpretações que dão ao trabalho que realizaram/realizam, e simultaneamente procurámos compreender e interpretar as articulações que fazem com outros domínios da escola e da educação. Atribuir importância aos discursos que produzem é também assumir que são sujeitos construtores de um conhecimento, que construíram/constroem ao longo de um percurso, em ação e sobre a ação e sobre a escola.

O guião de entrevista, com uma abordagem idêntica para todos os grupos de entrevistados, apresentava algumas diferenças de acordo com as funções e ações de cada ator/grupo, pelo que desenvolvemos guiões distintos (Apêndices 1, 2, 3, 4). A construção dos guiões baseou-se nas sínteses teóricas produzidas (se bem que na altura ainda não definitivas), nos quadros teóricos existentes e na análise prévia dos normativos que informam sobre a ação para as escolas. Assim, foi constituído um conjunto de questões estruturantes e problematizadoras, de tipo aberto, acompanhadas de orientações e reformulações, de modo a proporcionar a reflexão e a descrição dos modos como é construída a autoavaliação em cada escola. Pretendemos incentivar respostas mais descritivas e explicativas e colocar questões que convocassem acontecimentos avaliativos mais ou menos recentes.

Elegemos como dimensões centrais no desenvolvimento das entrevistas:

- concepções de avaliação e de autoavaliação de escolas;
- modo(s) de construção e desenvolvimento de processos de autoavaliação de escolas;
- relações/articulações entre processos de avaliação das escolas (autoavaliação e avaliação externa);
- relação entre avaliação de escola e o desenvolvimento de autonomia das escolas e dos professores;
- implicações do desenvolvimento de processos de autoavaliação;
- abordagem a diversos conceitos estruturadores dos discursos sobre avaliação das escolas: prestação de contas, qualidade, melhoria, regulação, verificação...

A opção por este tipo de entrevista, semiestruturada, possibilita, simultaneamente, a flexibilização da sequência de questões, o aprofundamento relativo que cada participante pretender efetuar e a ocorrência de novas ideias/concepções e significados e outras articulações entre elas. Descrever a sua experiência pessoal é, essencialmente, um processo de construção de sentido da ação que realizaram. Quando são convocados a falar sobre a ação/autoavaliação, selecionam detalhes da sua experiência que permanecem nas suas memórias (re)construindo-as, refletem sobre a sua experiência, refletem sobre si, colocam-lhes prioridades e atribuem-lhes sentido. Deste modo, as concepções sobre a autoavaliação que desenvolvem na sua escola, baseiam-se nas suas experiências concretas e revelam o sentido que lhes atribuem.

Colocámo-nos numa dinâmica de investigação em que o investigador se compromete ativamente com as questões. Neste trabalho não se procurou a generalização, que também não seria possível a partir deste modo muito pessoal de construir uma concepção de autoavaliação. Esta abordagem distancia-se da formalização, permitindo que se vá construindo ao longo do decorrer da mesma, num saber-fazer artesanal, numa arte discreta de *bricolage*.

Cada entrevista suscitou uma atenção particular aos discursos produzidos pelos participantes, às interferências/influências entre os participantes e entre os participantes e a investigadora. Deste modo, os dados qualitativos recolhidos assentam *no* discurso assim produzido (recolhido em banda magnética), que se constitui como elemento central do dispositivo de investigação. Procurou-se “trazer” para os discursos, que passaram posteriormente a escrito, a presença da investigadora, de cada um dos participantes, dos seus sentimentos e opiniões manifestadas. Porque, assumimos, não existe uma condição de assepsia neste modo de recolha de dados e a sua análise não é impessoal.

1.5. O ACESSO AOS “CASOS” – PERCURSO NO TERRENO

As condições em que esta pesquisa se desenvolveu evidenciam a tensão entre opções/contingências inerentes a qualquer processo de escolha de campo. O facto de a investigadora se encontrar, durante a maior parte do tempo em que decorreu este trabalho, a exercer funções docentes foi um dos fatores determinantes para as opções tomadas relativamente aos casos em estudo. A escolha das escolas foi determinada, por um lado, pela participação da investigadora no projeto ARQME, que permitiu a abordagem a um conjunto de escolas (agrupamentos) e pela proximidade com uma escola secundária, onde a investigadora foi docente durante alguns anos, mas onde, no momento em que se realizaram as entrevistas, não se encontrava a lecionar. A seleção dos casos teve em conta critérios essencialmente de viabilidade do trabalho, pois as escolas e a área geográfica escolhidas davam a garantia de desenvolvimento da investigação. As escolas, ambas de acesso facilitado, foram selecionadas também pela sua história de autoavaliação. A opção teve em conta o percurso singular de cada uma, o momento particular em que se encontravam face aos diversos *pedidos* externos e o envolvimento dos diversos agentes educativos na construção do processo de autoavaliação.

O contacto inicial com o campo concretizou-se em dois momentos. Um primeiro, com o propósito de apresentar a temática do trabalho e a estrutura da investigação, de forma a envolver as escolas e solicitar a colaboração. Esta etapa para aceder ao terreno, e aos protagonistas, operacionalizou-se por uma

apresentação do projeto de investigação às respetivas direções das escolas, que num caso foi levado à consideração do Conselho Pedagógico (tendo sido elaborado um documento com este propósito – Apêndice 5) e posteriormente foi dado a conhecer à comunidade (um outro documento – Apêndice 6); e pela solicitação de recolha de dados feita à Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), de acordo com os procedimentos a cumprir nos pedidos de autorização para realização de estudos de investigação em meio escolar (proposta elaborada para este fim – Apêndice 7).

No momento seguinte, pretendemos aceder à história de cada escola e ao seu processo de autoavaliação. Para esta aproximação às escolas e às suas *histórias*, foi efetuada uma recolha de informações de carácter genérico, que teve suporte em documentos estruturantes (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, etc.) e em dados que se encontravam acessíveis na página da *Internet* ou em blogues de cada uma. Foram também estabelecidas conversas informais com elementos da Direção e professores, que nos permitiram uma primeira abordagem ao modo como se efetuava a autoavaliação. O que se pretendeu com este “instantâneo” foi caracterizar e contextualizar a situação de cada uma das escolas no momento em que se iniciava a investigação e a nossa interação.

O trabalho foi desenvolvido em escolas¹⁶ do mesmo concelho: a escola A e a escola B, que se encontravam em momentos distintos do processo de autoavaliação. Embora para os participantes fosse claro que, pela presença em determinados grupos ou estruturas da escola, as suas identidades fossem identificáveis, optámos por retirar qualquer referência que pudesse levar a uma identificação. As oportunidades de contactar com os participantes neste trabalho foram diversas, de acordo com a disponibilidade/compatibilidade de tempos, e foram sendo diversamente distribuídas ao longo do tempo. Na escola A, foi possível participar em reuniões de apresentação e discussão de documentos relativos à autoavaliação, assim como acompanhar o processo de *preparação* para a Avaliação Externa das Escolas da IGEC, que ocorreu durante esta investigação. Na fase inicial, não foi possível participar em reuniões da equipa da autoavaliação, dada a incompatibilidade de horário com

¹⁶ Recorde-se que se trata de uma escola secundária e um agrupamento de escolas.

as atividades letivas da investigadora, o que veio a ocorrer noutra fase da investigação. Na escola B, foi possível a participação em algumas reuniões do Conselho Pedagógico, uma presença informal em diversos momentos, bem como contactos com elementos da equipa de autoavaliação e da direção, desde o início da abordagem ao terreno.

Quando partimos para o momento das entrevistas, tínhamos já um conhecimento, quer pela análise dos documentos estruturantes, quer pela relação de proximidade que a investigadora mantém com muitos dos participantes, que as práticas de autoavaliação eram uma constante, pelo que o que se convocava nas entrevistas não seria construído no abstrato, antes assentava nas suas experiências vividas.

Aos intervenientes nas entrevistas foi endereçada uma mensagem, por correio eletrónico, com informações genéricas sobre a investigadora e sobre o projeto de investigação, e lançado o convite à participação. Os horários em que decorreram as entrevistas foram sempre de acordo com as disponibilidades manifestadas e ocorreram nas instalações da escola respetiva. Nem todas as entrevistas previstas puderam ser realizadas, nem todos os intervenientes a quem foi endereçado o convite puderam participar. A organização destas entrevistas contou com a participação empenhada e interessada das direções das respetivas escolas e dos responsáveis das diversas estruturas/órgãos envolvidos.

As entrevistas foram gravadas em registo áudio, após a apresentação da informação de enquadramento da investigação, já partilhada anteriormente, e o consentimento verbal dos entrevistados. Após e durante a realização das entrevistas, foram registadas observações sobre o comportamento (verbal e não-verbal) dos participantes, bem como sobre o clima em que decorreram.

O clima quase informal em que decorreu a maioria das entrevistas traduziu a proximidade da investigadora com os participantes e com os contextos em que decorreu a investigação. Alguns silêncios, diversos comentários e inflexões, explicam-se pela partilha que ocorreu em diversos momentos que antecederam a entrevista, pela forma cordial e afetuosa como a presença da investigadora foi sempre encarada em ambas as escolas e pela relação de confiança que se estabeleceu. Esta situação privilegiada parece contribuir para o objetivo da entrevista declarado por Carmo e Ferreira (1998:

126): “abrir a área livre dos interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador”.

Apesar de ter sido construído um guião, propondo questões que nos pareceram relevantes, as entrevistas não seguiram sempre a sequência pré-estabelecida, sendo muitas vezes a direção instituída pelos participantes, quer nas entrevistas em grupo, quer nas individuais. Após o momento de apresentação de cada participante, era proposto aos participantes a partilha sobre a conceção e o sobre o processo de avaliação da escola, umas vezes tendo-se iniciado pela AEE¹⁷ e outras pela autoavaliação realizada. Foi solicitada uma pequena descrição do percurso profissional de permanência na escola e no órgão ou equipa que integravam. Apesar de constituir uma dimensão assinalada no guião, não foi possível obter informações relativas a todos os participantes, nomeadamente nas entrevistas com grupos de maiores dimensões, onde o ambiente informal permitiu que os participantes fossem interrompendo, acrescentando ou comentando as afirmações de outros.

Esta abordagem de escuta permitiu que os entrevistados falassem (quase) livremente sobre os temas propostos e estabelecessem relações com outras dimensões que eles próprios sugeriam. O carácter não-diretivo das entrevistas permitiu diversas variações, a emergência de visões contraditórias, de sentidos antagónicos, que em muito enriqueceram a constituição do próprio *corpus* e introduziu uma complexidade apenas compatível com uma análise qualitativa e crítica.

A contínua (re)construção do objeto ao longo da investigação “supõe que se tenha, perante os factos, uma postura ativa e sistemática” (Bourdieu, 1989: 32). Desenvolvemos esta postura de curiosidade, de atenção, de abertura e compreensão dos contextos em que se foram desenvolvendo as entrevistas, que requereu uma constante articulação com a síntese teórica, que foi progredindo à medida que foram sendo colocados novos nós na rede da autoavaliação, procurando “construir um sistema coerente de relações” (*ibidem*). Estas novas temáticas, geradas no terreno, provocaram uma confrontação concreta e desafiadora para o desenvolvimento do trabalho. Por

¹⁷ AEE – Avaliação Externa das Escolas, da Inspeção-Geral da Educação e Ciência

isso, as etapas de análise e de construção do objeto realizaram-se num “ir e vir”, num retorno contínuo entre a escuta, a compreensão, um certo distanciamento para a reflexão e análise crítica (Kaufman, 1996: 22).

Esta perspectiva compreensiva e de (re)construção contínua, associada a uma metodologia qualitativa, caracterizada por alguns autores, pela aridez do formalismo metodológico para abandonar todo o esforço de rigor, deixando transparecer uma intuição sem controlo (*idem*: 23), é a que, na nossa perspectiva, propõe e possibilita uma articulação cada vez mais fina entre as conceções teóricas sobre avaliação e as práticas de autoavaliação.

Foram realizadas onze entrevistas, duas individuais e nove em grupo, nas quais participaram quarenta e três elementos das escolas, mais diretamente ligados aos processos de avaliação da escola: elementos das equipas de autoavaliação, membros do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico e diretor/a. As entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e março de 2010, após a submissão dos respetivos guiões no Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar e a aprovação pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

CAPÍTULO 2 - A AVALIAÇÃO E A ESCOLA

A diversidade de domínios que compreende, a variedade de funções que lhe são atribuídas e a multiplicidade de atores que convoca, determinam a necessidade de clarificação do conceito de avaliação em cada processo; a emergência de lógicas distintas, que progressivamente se estabeleceram e coabitam no domínio da avaliação, torna indispensável a sua análise para o desenvolvimento deste trabalho.

A ação de avaliar pressupõe a identificação do objeto a avaliar - Avaliação de Escolas - identifica o objeto, contudo, frequentemente, os resultados desta avaliação “amplificam-se”, dirigindo-se para além dele. Referindo-se à avaliação das aprendizagens, Perrenoud (1999: 10) lembra que “Bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação”. A avaliação de escolas, em particular, situando-se num nível intermédio, contribui para uma avaliação macro, do sistema educativo; e para uma avaliação micro, ao nível do trabalho educativo desenvolvido em cada escola. A escola é um objeto “situado na interface entre as macroestruturas educativas e o microcosmos construído a nível da turma” (Correia, 1998: 117). É este posicionamento da escola, enquanto objeto de avaliação, que determina a importância da compreensão dos modos como esta se concretiza, dado que qualquer avaliação, como refere Lima (2002: 17), “realiza-se necessariamente por referência, implícita ou explícita, a concepções, imagens ou representações de organização escolar”.

Esta parte do trabalho assume-se de síntese, apresentam-se concepções diversas que possibilitaram a análise e a interpretação dos modelos, das práticas e dos discursos sobre autoavaliação do “terreno”.

2.1. AVALIAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO

A avaliação é uma atividade inerente ao funcionamento da mente humana. Desde muito cedo se aprende a reconhecer determinados fenómenos, a classificá-los e a atribuir-lhes sentido. Os critérios que se utilizam para este processo habitam na cultura da comunidade que cada pessoa integra. Este percurso de aprendizagem acontece pela “simples” participação e envolvimento nas práticas sociais, constituindo a base da identidade.

Ao abandonar o domínio, quase exclusivo, da educação escolar e se tornar presente e decisiva em diversos espaços, a avaliação naturalizou-se, é um lugar-comum em distintos discursos. De forma implícita ou explícita, assumindo maior ou menor formalidade, a avaliação surge como garantia de qualidade. Ao instalar-se no léxico atual, pode ser entendida como matéria consensual, no entanto, esta ideia não passa de um equívoco. A grande amplitude de sentidos e valores que lhe são imputados solicita uma clarificação do conceito.

Avaliação é um conceito polissémico. O que é avaliar? Avaliar é verificar, julgar, situar, seriar, selecionar, estimar, dar opinião... Esta polissemia do conceito está associada à multiplicidade de funções que lhe são atribuídas. Hadji (1994: 28) elege três palavras-chave “verificar, situar, julgar: verificar a presença de qualquer coisa que se espera (conhecimento ou competência); situar (um indivíduo ou uma produção) em relação a um nível, a um alvo; julgar (o valor de...)”, procurando revelar esta “dificuldade que está no centro da noção de avaliação”.

Iniciámos a abordagem à conceptualização de avaliação por refletir sobre o ato de avaliar, associando as propostas de Barbier (1985), de Hadji (1994) e Figari (1996). Procurámos enfatizar a avaliação como processo/operação de estabelecimento de relação entre referente e referido, muitas vezes apenas implícito quando se acede aos resultados de uma avaliação e, no entanto, fundamento deles.

As perspetivas em avaliação que são apresentadas em seguida, algumas não tendo como objeto de avaliação a escola, são aqui consideradas porque, como refere Figari (1996: 33), “os conceitos são comuns às diferentes situações de avaliação, quer estas sejam individuais (em relação ao

aprendente), coletivas (em relação à turma ou grupo de formação), ou institucionais (em relação ao dispositivo ou ao próprio organismo)". Tomando como orientação a síntese proposta de Guba e Lincoln (1989) em "gerações" de avaliação, desenvolvemos ainda outras perspectivas em avaliação.

2.1.1. A AVALIAÇÃO COMO UMA OPERAÇÃO DE RELAÇÃO

Designar o ato de avaliar, para Hadji (1994: 28), remete para uma pluralidade de verbos que está acompanhada de uma multiplicidade de termos que designam o objeto deste ato, tornando necessário distinguir com clareza o que diz concretamente respeito a este ato (verificar, julgar, estimar, situar) e caracterizar a atividade pela qual se traduz. Barbier (1985: 59) afirma que a avaliação se manifesta "social e historicamente, como um conjunto de atos, de práticas, de formas" diversas, que pretendem "a produção de juízos de valor". Nas propostas de Barbier (1985), de Hadji (1994) e Figari (1996), o ato de avaliar desenvolve-se num processo de *colocar em relação* um referido e um referente.

Barbier (1985) refere que, para a produção de juízos de valor, é necessário um processo de recolha de dados, de evidências, fundamentalmente descritivo, que constitui o referido da avaliação. Considerando que em qualquer processo de avaliação "nunca se apreende direta e totalmente a realidade visada" (*idem*: 63), é necessário um processo prévio de "definição ou escolha dos caracteres" que vão permitir apreendê-la. Neste processo de construção dos indicadores da realidade avaliada constrói-se essa mesma realidade, assente nas dimensões que são tomadas em consideração. O grau de explicitação dos indicadores e o momento em que esta se concretiza é, por isso, determinante no controlo exercido sobre todo o processo de avaliação. Barbier (1985: 63) identifica três situações: os indicadores não aparecem claramente, situação frequente na avaliação das ações, em que os indicadores são inconscientes, à partida, sendo objeto de explicitação progressiva; os indicadores parecem imediatos, frequente quando a realidade avaliada é considerada simples, pode assumir-se como a adoção de um indicador já existente, o que pode provocar efeitos de empobrecimento da informação; os indicadores estão construídos ou vão ser construídos,

proporcionando a constituição de um referido de carácter mais “próximo” da realidade avaliada.

Outra questão igualmente importante na constituição dos indicadores é a sua natureza. As opções tomadas neste domínio introduzem um esquema de leitura da realidade que, sendo redutor, determina o que se considera “representativo” e pode, também, introduzir um processo de produção de informações. Este autor salienta ainda “o problema das condições de determinação destes indicadores” e avança a hipótese “de que existe provavelmente uma ligação bastante forte entre o processo de determinação dos indicadores da realidade a identificar e o processo de determinação dos objetivos tidos em conta para a avaliar” (*ibidem*).

O processo de produção das informações para a avaliação, em ligação estreita com o processo de especificação dos critérios de avaliação, sugere outras questões (*idem*: 65): os instrumentos do processo de avaliação, a dimensão técnica do processo; as relações que este processo implica, avaliado e avaliador estabelecem uma relação social reveladora de atitudes e estratégias diversas; a forma dos seus resultados e a possibilidade da sua quantificação. O autor esclarece, a este propósito, que esta quantificação supõe duas condições: “a escolha de um único (ou de vários) indicador(es) reputado(s) sensível(is) e móvel(is)” e “o estabelecimento de regras de correspondência entre um sistema de grandeza (escala numérica ou conjunto de símbolos) e as informações obtidas a partir deste indicador”.

Para Hadji (1994: 29), avaliar implica proceder a um distanciamento do objeto sobre o qual se produz o juízo; e dispor de uma norma, uma “grelha”, à luz da qual o objeto é apreciado. Na sua elaboração, dá-se a entrada no processo de avaliação de elementos que não são de ordem factual, dependentes, essencialmente, dos objetivos a atingir. A sua constituição determina distinções “entre medida e avaliação, entre controlo e avaliação” (Barbier, 1985:68), desempenhando um papel instrumental na produção do juízo de valor.

Tal como a constituição do referido, a constituição do referente envolve problemas sobre os quais Barbier (1985: 70-74) reflete. Em diversas situações, os objetivos pretendidos, independentemente da existência da avaliação, não são, frequentemente, do conhecimento dos implicados na sua realização. É,

muitas vezes, o processo de avaliação que promove esta elucidação. Assim, o referente tem a função de “refletir os sistemas de objetivos presidindo ao funcionamento das instituições” (*idem*: 72). Esta função do referente possibilita o uso da avaliação como um analisador de ideologias, como instrumento de introdução de alterações nas práticas e como impulsionador da ação num determinado sentido.

Na constituição do referente, há ainda lugar à explicitação da forma como este se relaciona com o referido. Este trabalho de “formalização dos critérios ou normas de julgamento não é, muito frequentemente, efetuado de modo explícito, o que provoca uma grande confusão entre as noções de critérios e de objetivos.” (*ibidem*). O processo de elaboração do referente é designado por Figari (1996: 52) por referencialização; que “consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objeto (ou uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projetos de formação e avaliações”; definindo o referente como “um produto acabado, e mais exatamente, uma formulação momentânea da referencialização”.

Do ato de avaliar surge o resultado da avaliação, o juízo de avaliação. Sendo certo que manifesta “uma certa imperfeição no conhecimento” (Hadji, 1994: 34), pelas características, acima descritas, da própria ação de avaliar, “ele é problemático no sentido em que só vale a partir do momento em que se admite a validade do seu ponto de partida (do referente que permite operar uma leitura particular da realidade avaliada), esse juízo exprime, no entanto, mais do que uma possibilidade lógica” (*ibidem*).

Hadji (1994: 34) refere que “todo e qualquer juízo é uma proposição precedida, implícita ou explicitamente, do enunciado “eu julgo que””, o que coloca o sujeito produtor desse discurso avaliativo implicado no seu enunciado. O valor do objeto é atribuído em função de uma norma, o referente, que o “ultrapassa e permite julgá-lo”. O avaliador ocupa esse lugar intermédio, “entre o prescritor, que diz como deveria ser o objeto avaliado (tempo de construção do referente) e o observador, que diz como é o objetivo na sua realidade concreta (tempo de construção do referido)” (*idem*: 35).

Estes constituintes do ato de avaliar, como as implicações das suas opções, são muitas vezes “esquecidos” quando se olham os seus produtos. A

importância atribuída ao juízo de avaliação enunciado realiza-se como se este se formulasse de modo independente do referencial que se constituiu para essa avaliação.

Para Ristoff (1995: 46), a própria palavra avaliação, que contém a palavra “valor”, não pode fugir dessa concepção valorativa. A avaliação tem, na perspectiva do autor, a função de (a)firmar valores; negando a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação, aquele autor admite “que eles são sempre resultado de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outros”.

2.1.2. AVALIAÇÃO: ALGUMAS PERSPETIVAS

A proposta de abordagem à avaliação de Guba e Lincoln¹⁸ (1989) é consentânea com a que defendemos: uma análise centrada apenas na dimensão científica afasta a consideração de dimensões fundamentais neste processo, social, político e de atribuição de um valor.

Também Fernandes (2013: 13) a define como “um processo social complexo que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com os seus valores, as suas práticas e políticas próprias e envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias”. Diversos autores (House, 1994; Lecoite, 1997; Filer, 2000; Bonniol & Vial, 2001) propõem a análise da avaliação em outras dimensões – ética, poder, sentido –, o que permite afirmar que se trata de um conceito multirreferencial que adquiriu uma complexidade crescente e se constrói num campo de tensões, já que vem respondendo a uma diversidade de finalidades.

A proposta de organização de concepções de avaliação de Guba e Lincoln (1989) sintetiza muitas concepções que se constituíram ao longo do tempo, situa-as em “gerações”.

¹⁸ “we do not treat evaluation as a *scientific* process, because it is our conviction that to approach evaluation scientifically is to miss completely its fundamentally social, political, and value-oriented character” – Guba e Lincoln (1989: 7)

- **Avaliação como medida**

Esta é apresentada como a primeira geração, em que avaliação e medida eram sinónimos. Suscitada pelos testes que se destinavam a medir a inteligência, a principal atenção da avaliação centrava-se na construção dos testes. Para os autores, esta conceção instalou-se devido a duas ordens de razão: a necessidade de afirmação das ciências sociais; o sucesso das ciências ancoradas no método científico. A aplicação de testes destinados a medir aprendizagens, inteligências ou aptidões permitia a sua quantificação, a sua comparação e a sua ordenação numa escala. Estes resultados, passíveis de serem “trabalhados” matematicamente, serviam de argumentação científica para introduzir as alterações consideradas necessárias. Esta quantificação permitia a aplicação do método científico, que colocava as ciências sociais e humanas em “igualdade” com outras. Os autores apontam também a entrada da gestão científica no mundo da economia, como uma influência importante. O que se pretendia era a sistematização, a *standardização* e a eficiência, características que identificam a *taylorização*¹⁹.

Stufflebeam e colaboradores (2000: 21) relacionam esta conceção de avaliação às metáforas que associam as escolas a fábricas, a linhas de produção, a máquinas, presentes no início do séc. XIX. Nesta metáfora, os testes têm uma função determinante para medir a eficácia e a eficiência das escolas: os alunos, a matéria-prima, transformavam-se num produto acabado e útil; os professores, técnicos altamente qualificados, estavam a ser produtivos.

Stufflebeam e colaboradores (2000: 26), tal como Guba e Lincoln (1989: 21), consideram que esta primeira geração, a perspetiva técnica da avaliação, continua presente nos sistemas educativos atuais. Fernandes (2004: 11) refere esta presença na avaliação das aprendizagens:

- “1. Prevaecem as funções sumativas, classificativa e seletiva da avaliação;*
- 2. O único objeto de avaliação são os conhecimentos;*
- 3. Há pouca, ou nenhuma, participação dos alunos no processo;*
- 4. A avaliação é, em geral, descontextualizada;*

¹⁹ Movimento cujo teórico principal é Fredrick Taylor.

5. *Se privilegia a quantificação das aprendizagens em busca da objetividade e da neutralidade do professor (avaliador);*
6. *A avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.”*

- **Avaliação como descrição**

Esta concepção de avaliação surge após a I Guerra Mundial e pretende superar as críticas feitas à anterior, nomeadamente o facto de a avaliação dos sistemas educativos se basear num único objeto de avaliação: “os alunos”. As alterações dos currículos, o estabelecimento prévio de objetivos educacionais, introduziram outras necessidades de avaliação. A avaliação não se limita a medir, descreve, aponta pontos fortes e pontos fracos, e é usada para orientar e introduzir alterações. Processo que, como afirmam Guba e Lincoln (1989: 28), poderia ser designado como avaliação formativa, exceto no que diz respeito à disponibilidade dos resultados.

Nesta concepção, a avaliação, na proposta de Ralph Tyler²⁰, é a operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objetivos. A medida deixou de ser sinónimo de avaliação, sendo um dos instrumentos ao seu serviço.

Esta concepção de avaliação apresenta, segundo Hadji (1994: 36), os méritos de chamar a atenção para a necessidade de a avaliação possuir um referencial (determinação dos objetivos) e se centrar não só nos produtos (desempenho dos alunos), mas também nos processos (procedimentos educativos). E aponta como principais inconvenientes: a centralidade da operação da avaliação nos objetivos, colocando-a numa perspetiva tecnicista; e apesar de considerar os processos, dá mais importância aos resultados finais, fazendo dos comportamentos o critério último de apreciação. Fernandes (2004: 11) admite poder atribuir-se a esta avaliação uma função reguladora.

²⁰ Ralph Tyler é referido como o «pai da avaliação educacional», pelo trabalho que desenvolveu nos anos 30 e 40.

- **Avaliação como Juízo do Valor**

Tal como na emergência da definição anterior, esta concepção surge para colmatar falhas das anteriores, considerando que as avaliações deveriam permitir a formulação de juízos de valor acerca do objeto de avaliação. Hadji (1994: 37) adverte, quanto a esta concepção de avaliação, que é “raro que um especialista forneça, simultaneamente com a sua avaliação, os critérios em que se baseia, para permitir apreciar a validade e a pertinência com que os utiliza”.

Esta geração de avaliação é marcada pelo lançamento do Sputnik, pela então União Soviética, no ano de 1957, à qual o ocidente respondeu com profundas reformas educativas orientadas para a promoção do ensino da matemática e das ciências. Tornaram-se então objeto da avaliação os currículos, os projetos, as aprendizagens, pretendendo-se certificar que os novos currículos obedeciam aos critérios de qualidade que se pretendiam alcançar.

Nesta concepção, a avaliação é um juízo profissional, uma operação de especialista (Hadji, 1994: 37). Para este autor, esta concepção apresenta as vantagens de mostrar, por um lado, que qualquer avaliação implica a produção de informações específicas, e, por outro, constatar que uma das suas funções essenciais é a de clarificar a tomada de decisões. Ao discutir o sentido deste juízo, e assumindo que avaliar trata do ato de tomar uma decisão, o avaliador transforma-se apenas num fornecedor de informações, já que este não participa na tomada de decisões que é posterior à avaliação.

A complexificação da avaliação em cada uma das gerações refletiu-se também ao nível das suas dimensões técnicas e de operacionalização. Uma abordagem mais sistémica, contextualizada e que alargou os seus objetos parecem ser as marcas desta “evolução geracional”.

- **Avaliação como negociação e construção**

Guba e Lincoln (1989) propõem uma rutura com as gerações anteriormente descritas. A quarta geração caracteriza-se por uma avaliação respondente, isto é, não estão estabelecidos, à partida, parâmetros ou indicadores. Trata-se de um processo de construção negociado, dinâmico e interativo entre os vários intervenientes na avaliação. Os autores caracterizam-

na como respondente e construtivista e identificam os princípios, ideias e concepções que a sustentam:

- A avaliação é um conceito algo relativo que não tem propriamente uma definição, que é muito dependente de quem a faz e de quem nela participa;
- Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
- A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
- A função formativa é a principal função da avaliação e está relacionada de perto com funções tais como a de melhorar, desenvolver, aprender ou motivar;
- O *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um elemento indispensável na avaliação, pois é através dele que ela entra no ciclo do ensino e da aprendizagem;
- A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala;
- A avaliação é um processo em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos sociais e culturais na sala de aula;
- A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

Nesta “nova” geração (temporal) inscrevem-se outras propostas alternativas às três gerações anteriores. O paradigma de avaliação emancipatória proposto por Saúl (1999) tem a sua construção inspirada em três dimensões teórico-metodológicas: a avaliação democrática, a crítica institucional e a criação coletiva (*idem*: 53). Caracteriza-se como um “processo

de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (*idem*: 61), e dirige-se a programas educacionais ou sociais. Situa-se numa perspectiva politico-pedagógica cujo “interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas” (*ibidem*). Assim, neste paradigma a avaliação assume o compromisso de fazer com que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas numa ação educacional, tenham oportunidade de escrever a sua “própria história” e gerir as suas próprias alternativas de ação. Trata-se de uma avaliação envolvida com o futuro, com o que se pretende transformar, que parte de um autoconhecimento crítico da realidade, que possibilita a clarificação de alternativas para a sua transformação. Esta abordagem aposta no seu valor emancipador. Este processo de avaliação pode possibilitar que “o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com os valores que eleger e com os quais se compromete no decurso da sua historicidade” (*ibidem*).

2.2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, AVALIAÇÃO EXTERNA E AVALIAÇÃO INTERNA

Quando se faz referência a “Avaliação de Escolas”, emerge-se num campo semântico diversificado e de limites pouco consensuais, assim como são numerosas e complicadas as decisões da própria avaliação. Não existe instituição mais familiarizada com a avaliação do que a escola. A avaliação faz parte integrante do quotidiano e das práticas, tem presença constante em todos os momentos em cada sala de aula, ou se apresenta com carácter mais formal noutros. Mas não é essa avaliação “regular e sem tréguas do rendimento de cada estudante isoladamente a que normalmente se dedicam as escolas” (Dias Sobrinho, 1995: 53) que pretendemos analisar.

A avaliação institucional, a que se dirige a uma instituição, em particular à escola, tende a ser aglutinada na expressão avaliação de escolas, servindo para designar tanto processos de autoavaliação como de avaliação externa. A avaliação institucional “ultrapassa amplamente a questão das aprendizagens individuais e busca a compreensão das relações e das estruturas” (Dias Sobrinho, 1995: 53).

Ristoff (1995: 40-48) elege os seguintes princípios que devem nortear a avaliação institucional: globalidade, comparabilidade, respeito pela identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade, continuidade. O princípio da globalidade expressa a perspectiva de complexidade inerente à escola e contribui para a concepção de uma avaliação que não se realize a partir de indicadores parciais. A comparabilidade surge “no sentido de buscarmos uma uniformidade básica de metodologia e indicadores” (*idem*: 42), para construir uma tabela mínima de indicadores institucionais que permitam a própria compreensão do que acontece na instituição. Neste sentido, à comparabilidade está associado o respeito pela identidade institucional, princípio que “busca, justamente, contemplar as características próprias das instituições e visualizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes” (*idem*: 43), num dado contexto. Trata-se de um princípio associado à metodologia que é proposta para a autoavaliação, “possibilita que as instituições reflitam honestamente no que são e no que pretendem ser, ou seja, reflitam sobre a sua identidade” (*ibidem*).

No mesmo sentido, Dias Sobrinho (1995: 61) refere que esta avaliação, institucional, não é instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descontextualizados do seu meio de produção, antes deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico.

Ristoff (1995) considera que este processo de avaliação não deve estar vinculado a mecanismo de prêmio ou punição. Ao contrário, deve servir para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que permitam o aperfeiçoamento de insuficiências identificadas.

O princípio da adesão voluntária é consentâneo com a compreensão da necessidade de se desenvolver a avaliação. Não se pretende encontrar constatações específicas e momentâneas geradas por instrumento de medição ou ponderação, antes a instalação de cultura de avaliação, “um conjunto de valores académicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício” (*idem*: 49).

A avaliação institucional pode desenvolver, assim, uma nova cultura, “fundada na ética da aceitação da diversidade e da polissemia, da busca do saber articulado e da compreensão global, enfim, de uma pedagogia da

integração, que não seja mera negação de conflitos.” (Dias Sobrinho, 1995: 63).

Para o autor, o êxito deste processo avaliativo só se alcança “se for coletivamente construído e se puder contar com intensa participação dos seus membros, tantos nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados” (*ibidem*). A avaliação institucional decorre, implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado, o fomento de “comunidades profissionais” nas escolas (CNE, 2007: 22). Por outro lado, a adesão voluntária garante também a legitimidade política, necessitando a avaliação também de legitimidade técnica.

Por último, o princípio da continuidade, que, pelas características deste processo apresentadas, aparece quase como consequência. A continuidade permitirá a comparabilidade dos dados, a reavaliação e a garantia da construção da cultura de avaliação.

A avaliação institucional, assim caracterizada, combina com o conceito de projeto, desde que lhe sejam atribuídas “a orientação pró-ativa, a dimensão de conjunto, a instituição no cotidiano associada ao movimento de constituição permanente” (Dias Sobrinho, 1995: 61) da escola. Este autor caracteriza esta avaliação institucional com base nas seguintes dimensões: totalidade, integração, processo, pedagogia, orientação formativa, qualidade e ênfase qualitativa, flexibilidade, credibilidade, comparabilidade, institucionalidade e permanência. Se algumas das dimensões apontadas são idênticas aos princípios apontados por Ristoff (1995), outras permitem complexificar a análise. Assume a avaliação como uma prática social de sentido fortemente pedagógico, para além das suas componentes técnicas e científicas, salienta o seu valor formativo e como mecanismo de produção de conhecimento. A dimensão institucionalidade, como componente da avaliação institucional, destaca outros sentidos do termo, podendo ser duplamente interpretada. Dias Sobrinho (1995: 69) salienta “os sentidos da institucionalidade, que concernem mais ao processo que ao objeto de avaliação”.

A avaliação institucional como modelo de avaliação corresponde a modelo compósito, “construído a partir de contributos científico/disciplinares diversos e, simultaneamente, complementares²¹” (Terrasêca, 2002; Terrasêca & Caramelo, 2006, 2010). Este modelo caracteriza-se pela superação da visão dicotômica entre referido e referente, em que tradicionalmente assentam os processos de avaliação: reconhecendo o caráter contextual e intersubjetivo da qualidade, integra o “terceiro excluído”, ou seja, transforma esta relação numa tripla articulação entre referido, referente e circunstâncias contextuais (Terrasêca & Caramelo, 2006: 1). Os autores desenvolvem um modelo que procura, ele próprio, dar conta do processo de avaliação. Fundado numa lógica comunicacional, atenta à expressão, à escuta das subjetividades [e à mútua interpelação], incorporando um processo fortemente negocial, de que decorre a construção do objeto de avaliação” (*idem*: 5), procura esbater a separação entre avaliados e avaliador, assumido este último um papel de mediador, de facilitador, que acompanha²² processos de autoavaliação.

Se múltiplas são as abordagens à avaliação institucional, também diversas são as concepções de avaliação externa e avaliação interna (ou autoavaliação) das escolas.

Rocha (1999: 49-62) propõe uma distinção baseada no sujeito que avalia. A avaliação externa é realizada geralmente por especialistas que não trabalham quotidianamente na escola, permitindo uma maior independência e “objetividade” destes avaliadores e também uma maior qualidade técnica. A avaliação interna “é feita pelos próprios atores da escola, por iniciativa do próprio estabelecimento de ensino ou de entidades externas com responsabilidade na educação”, o que pode conduzir a uma melhor compreensão do objeto e uma maior implicação dos avaliados, e/ou pode tornar-se em “avaliação-justificação” perante entidades externas, entendidas fundamentalmente como controladoras”.

²¹ Os autores identificam a filiação teórica multirreferencial do modelo: Análise Institucional (Lourau, 1997; Lobrot, 1973; Ardoino, 1989), dimensões formativas da avaliação, (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1983; Nunziati, 1990), Abordagem Clínica (Cifali, 1996, 2000) e Paradigma da Complexidade (Morin, 1994, 1998; Correia, 2001).

²² Este modelo, desenvolvido no âmbito do projeto ARQME, colocou-nos neste papel de facilitador da autoavaliação, numa das escolas, num dos “casos”, que neste trabalho é analisado.

Para Santos Guerra (2002: 15-18), a origem da iniciativa da avaliação da escola pode constituir-se como característica identificativa do tipo de avaliação. O autor dispõe sequencialmente as tipologias “de acordo com a natureza e o grau de amadurecimento da iniciativa e as condições em que é possível pô-la em marcha na escola”. Assim, identifica avaliação de iniciativa externa com caráter de imposição; avaliação de iniciativa externa com caráter de proposta; avaliação de iniciativa interna sem facilitadores externos; avaliação de iniciativa interna com facilitadores externos. A primeira é caracterizada por ter origem extrínseca, por via hierárquica, surgindo como uma imposição à escola. Este tipo de avaliação aproxima-se da prestação de contas e possui “fraco poder transformador”, pois não implica os atores; pode ser gerador de resistências e de alteração de comportamentos e do desenvolvimento de estratégias “agressivas, desmotivadoras e desqualificadoras”, tratando-se de uma “iniciativa não tomada, mas apenas suportada”.

Uma avaliação pode ter origem externa e ter o “caráter de uma proposta, de uma oferta, ou de uma sugestão”, podendo esta “partir da administração, de uma equipa de avaliação externa ou de um investigador”. Se o processo se iniciar pela decisão do órgão de direção e contar com escassa participação e negociação “apressada e superficial” podem surgir dificuldades no seu desenvolvimento e resultar numa diminuição da eficácia da avaliação.

Uma avaliação que surge da iniciativa da própria comunidade, tem “muitas possibilidades de arrancar em boas condições”, dado que é desejada, assumida pelos atores; a forma como é explicada, negociada e implementada pode ter algumas oposições e contar com dúvidas. Esta iniciativa “traz consigo o perigo da perda de perspetiva”, dado que os atores/autores conhecem muito bem as “regras de jogo”, podendo ser difícil o necessário distanciamento e a “perspetiva desapaixonada de quem não está pessoalmente comprometido na ação”.

O autor considera a opção mais “rica” a avaliação ter iniciativa interna e contar com facilitadores externos. Aqui, aos avaliadores cabe o papel de “facilitar aos protagonistas a emissão de um juízo mais fundamentado e mais rigoroso”, não se constituindo como “autênticos protagonistas da avaliação” e não lhes cabendo emitir opiniões sobre o que os membros da comunidade

educativa estão a realizar; constituem-se como potenciadores da “capacidade de pensar ou de decidir da comunidade”.

Para Marchesi (2002: 34), a avaliação pode ter duas finalidades distintas, o controlo administrativo e a prestação de contas, e a melhoria do funcionamento das escolas. No primeiro caso, trata-se de “verificar se estão a cumprir os objetivos educativos estabelecidos”, serve para a administração “detetar os problemas mais importantes e adotar as decisões consideradas oportunas”, conduzindo a uma avaliação externa. A prestação de contas aparece mais vinculada à informação que “tanto a comunidade educativa como a sociedade requerem”, surgindo como outra face do controlo, o controlo social.

A avaliação que se orienta para o desenvolvimento e a melhoria da escola fundamenta-se “na participação voluntária das escolas, no compromisso dos professores, e no acordo da comunidade educativa”; geralmente associam-se a processos/programas/atividades de autoavaliação e avaliação interna, “embora possam ser completados com algum tipo de avaliação externa”. “Embora o controlo social implique, de algum modo, a vontade de melhorar a escola e esta vontade suponha também um certo controlo, a prioridade de uma função face à outra condiciona muitas decisões presentes no processo de avaliação.” (*ibidem*).

Este autor caracteriza a avaliação interna como um processo realizado pelos próprios professores ou a comunidade educativa de cada escola e “deve fazer parte dos processos habituais de ensino”. Neste tipo de avaliação há vantagens e desvantagens. Considera que existe “um melhor conhecimento do contexto da escola, da sua história e das suas principais características, dos problemas que possam ter existido no passado e que condicionam o presente, e da relação entre os diversos dados obtidos”; contudo tem “maior dificuldade em focar todos os problemas que afetam o funcionamento da escola”.

A avaliação externa é realizada “por pessoas e equipas que não pertencem à escola, quer a pedido da própria comunidade educativa, quer por ordem da administração educativa responsável”. Esta avaliação tem como vantagem “a sua maior objetividade e a possibilidade de os dados poderem ser interpretados à luz dos obtidos em escolas de características semelhantes”, o que o próprio autor considera que “pode produzir consequências negativas”. Também lhe são atribuídas dificuldades, nomeadamente “o desconhecimento

da escola e o receio que suscita nos professores”. Apesar de aparecerem como antagónicas, o autor considera que “ambas devem ser levadas a cabo simultaneamente, embora de forma independente uma da outra”.

Chelimsky e Shadish *in* Alaiz e colaboradores (2003: 30), ao estabelecerem três perspetivas de análise no campo da avaliação – a prestação de contas, a produção de conhecimento e o desenvolvimento da escola –, associam-nas a tipos distintos de avaliação.

A prestação de contas está quase sempre ligada a sistemas educativos relativamente descentralizados e em contextos sociais em que se assiste a uma certa desconfiança face ao serviço público. Esta perspetiva exige uma análise rigorosa dos resultados obtidos pelos alunos, dos processos desenvolvidos na escola, da utilização que é feita dos recursos, de modo a fornecer dados sobre o desempenho e a eficácia da escola e a verificar se existe uma correspondência entre o investimento feito (recursos materiais, humanos, financeiros) e o “produto” (os resultados dos alunos). Este tipo de avaliação coaduna-se mais com a avaliação externa.

Segundo a perspetiva da produção de conhecimento, cuja principal finalidade é aprofundar o saber acerca das diferentes dimensões da escola, a avaliação é, em geral, realizada por instituições académicas, podendo também surgir por iniciativa da própria escola, sendo, neste contexto, do tipo externo.

A avaliação, segundo a perspetiva do desenvolvimento, tem como finalidade reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria. A abordagem que melhor se adequa é a da autoavaliação.

Fernandes (2004) propõe uma distinção entre os dois tipos de avaliação: avaliação interna, como a avaliação desenvolvida e integralmente controlada pelos professores e pelas escolas; a avaliação externa, como a avaliação desenvolvida e normalmente totalmente controlada por uma instituição ou instituições externas à escola.

Azevedo (2007), tendo como elementos de análise as quatro fases de um processo de avaliação – a recolha de informação, o juízo, a redação do relatório de avaliação e a concretização das mudanças –, propõe uma classificação: “Na avaliação externa, o acento é colocado na formulação de um juízo; na interna o acento é na mudança” (*idem*: 43). Apresenta a tese de uma

“avaliação interna que visa as estratégias e os meios de melhoria da situação existente e uma avaliação externa destinada a controlar a qualidade dos resultados e a garantir que as medidas de melhoria são postas em prática” (*ibidem*).

De acordo com o exposto, podemos afirmar que, longe de ser consensual, a designação de avaliação externa ou avaliação interna tem em conta diversos elementos permitem a sua caracterização. Conforme a importância atribuída a cada dos fatores e a interação entre eles, pode designar-se mais interna ou mais externa.

2.3. AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO INTERNA – É POSSÍVEL UMA CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS?

Os conceitos de avaliação interna e de autoavaliação são muitas vezes utilizados como sinónimos, gerando alguns equívocos. Alaiz e colaboradores (2003: 16) definem a avaliação interna como sendo “aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola. Não distinta de autoavaliação, é definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria.”.

Terrasêca (2002: 126) procura esta clarificação tendo em conta o tipo de encomenda, a entidade avaliadora, as finalidades e os efeitos. Para a autora, à avaliação interna “são imputadas metas que permitem apreciar o modo como vão sendo desenvolvidas as ações, compreender aprofundadamente a realidade, melhorar o funcionamento da instituição, conhecer a sua eficácia, apreender modos de a otimizar, ser uma instância de mediação, quer para o seu interior, quer externamente”. E identifica as finalidades deste tipo de avaliação (*idem*: 121): “Apreender a realidade de um modo global; justificar opções; apreciar o desenvolvimento da ação/instituição; facilitar a coordenação horizontal e vertical; permitir a monitorização/melhorar o funcionamento da instituição.”

Esta mesma perspetiva é dada por MacBeath e colaboradores (2005: 170), quando se referem à autoavaliação que, para além de um objetivo de

prestação de contas envolve um “impulso desenvolvimentista”. É definida como uma “característica intrínseca das escolas eficazes e da prática profissional”. “A autoavaliação contribui também para o debate democrático no que concerne à qualidade da escola e da sala de aula e complementa ainda o trabalho de organismos externos.” Estes autores descrevem este tipo de avaliação como tendo duas funções principais: “Estimular o diálogo acerca de objetivos, prioridades e critérios de qualidade aos níveis da escola e da sala de aula” e “Atingir os objetivos através do uso de instrumentos apropriados e de fácil acesso”.

Santos Guerra (2002: 260), ao defender a necessidade de “estabelecer mecanismos exigentes de análise, que ultrapassem os modelos que, de forma quase ridícula, tentam medir tudo o que acontece na escola”, avança com propostas de outro tipo, considerando a autoavaliação. Para este autor a autoavaliação é “um caminho importante para a melhoria profissional e um foco iluminador das decisões para a ação posterior.” É um processo que necessita de tempo, de esforço e de técnica e se deve apoiar num paradigma que sirva de modelo teórico para as estratégias de recolha de informação e para os processos de interpretação.

A necessidade e exigência colocadas na avaliação de escolas têm para o autor (*idem*: 207) uma resposta em processos de autoavaliação numa perspetiva de avaliação qualitativa. Afirma ele que é “surpreendente e preocupante que não se tenha realizado, até agora, um tipo de avaliação, surgida espontaneamente da necessidade de conhecer e de melhorar, inerente à dinâmica de planificação, intervenção e mudança”. Esta avaliação “propiciará a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança (...) não é um simples apêndice, um adorno, um acréscimo que se coloca no final do processo (...) não tem um fim em si mesma. Não se avalia por avaliar ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da prática”.

A lógica de acompanhamento a agrupamentos/pessoas/processos de autoavaliação em que se desenvolveu o projeto Autoavaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Educação – ARQME²³,

²³ <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/index.php>

as discussões e reflexões suscitadas, a produção científica²⁴ que foi apresentada em diversos eventos científicos proporcionou a análise da autoavaliação em várias dimensões. Este acompanhamento inspirado no modelo de avaliação institucional proposto por Terrasêca (2002), já anteriormente caracterizado, proporcionou uma construção particular da autoavaliação. Esta construção coletiva permitiu desenvolver a abordagem à autoavaliação de escolas numa rede de relações: com o currículo²⁵, com a construção e o desenvolvimento da identidade profissional²⁶, com a afirmação da autonomia das escolas e dos seus atores²⁷. Esta rede e o modo como a autoavaliação foi sendo construída com os agrupamentos permitiram-nos propor uma conceção de autoavaliação como um processo eminentemente formativo²⁸, inovador e produtor de mudança²⁹.

Terrasêca & Coelho (2009) analisam a “Avaliação externa”, a “Avaliação Interna” e a “Autoavaliação” a partir das suas distintas implicações e processos avaliativos. Os atores, as finalidades, as racionalidades dominantes e os efeitos são os analisadores para a conceção distinta de cada um dos tipos de avaliação. Na sua proposta, a distinção entre avaliação externa e avaliação

²⁴ NOTA: Todas as comunicações realizadas no âmbito do projeto ARQME, aqui convocadas estão disponíveis em <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao.php>

²⁵ Terrasêca, Manuela; Sousa, Anabela e Coelho, Carina (2010) «Currículo e Autoavaliação de Escolas: interpelando relações. Contributos da experiência vivida no ARQME». Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas.

²⁶ Terrasêca, Manuela; Sousa, Anabela e Coelho, Carina (2010) «Procesos de evaluación en el marco de la mundialización y sus efectos en la construcción de la identidad profesional docente». Comunicación presentada en el XVI Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación.

Sousa, Anabela e Terrasêca, Manuela (2008) «Avaliação das escolas: que perfil de professor?». Comunicação apresentada no V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organizações Educativas.

²⁷ Terrasêca, Manuela; Sousa, Anabela & Coelho, Carina (2009) «Évaluation d'Écoles: quel apport pour l'affirmation de l'autonomie des écoles et de leurs acteurs». Texte présenté à la 31e Session annuelle de l'ADMEE-Canada – Les Politiques et leur Impact sur les Pratiques Évaluatives.

²⁸ Paulino, Conceição e Sousa, Anabela (2009) «A auto-avaliação de escolas como processo de formação». Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

²⁹ Terrasêca, Manuela; Sousa, Anabela & Coelho, Carina (2009) «Schools Auto-Evaluation as an Innovative Process of Change». Discussion Group organized at Association of Educational Assessment (Europe) 10th Annual Conference - Innovation in Assessment to meet changing needs.

Terrasêca, Manuela; Sousa, Anabela & Coelho, Carina (2009) «Contributing for an innovative school assessment: the school auto-evaluation». Paper presented at 35th International Association for Educational Assessment Annual Conference – Assessment for a Creative World.

interna reside nos atores que as levam a cabo e a sua “posição” face à instituição. A avaliação interna assenta na “recolha e organização de informações para fornecer à entidade responsável pela avaliação externa”, numa lógica de “prestação de contas à tutela e à sociedade do seu serviço educativo” (*idem*). Enquanto a autoavaliação se ocupa da “análise, reflexão e transformação dos processos educativos, no sentido da melhoria da prestação desse serviço, atendendo à própria missão educativa delineada pelo agrupamento”. Neste sentido a autoavaliação desenvolve-se como “um trabalho de «bastidores» mas que é determinante no momento de «subida ao palco»” (*idem*). A esta conceção de avaliação, as autoras associam a imagem/metáfora de um *iceberg*.

A conceção de autoavaliação como um “processo que permite aos atores a recuperação da sua qualidade de autores” é por nós partilhada e é o fundamento deste nosso trabalho. Só (n)esta conceção de autoavaliação possibilita “Construções da autoavaliação de escolas: Discursos e Sentidos”.

2.4. ESCOLA: UMA ORGANIZAÇÃO ESPECIAL/ESPECIALIZADA A AVALIAR...

“A escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada.” (Lima, 1998:47). No nosso trabalho a escola é, para além de parte constituinte do nosso objeto de investigação, uma categoria que permite a análise do processo de avaliação que nela decorre ou que a ela se dirige. É uma investigação *com* a escola e *a partir* da escola (Lima, 1996: 27).

Analisar, compreender e interpretar os modos como a escola desenvolve o processo de autoavaliação é um trabalho que não pode distanciar-se do seu lugar, a investigação faz-se por referência à escola onde se desenvolve. Considerando que a avaliação que se dirige à escola constrói uma conceção desta instituição, “toda e qualquer ação de avaliar em contexto escolar baseia-se numa conceção organizacional de escola, implícita ou explícita” (Lima 2002: 19), julgamos ser essencial produzir alguma reflexão sobre “a escola”.

O termo “escola”, no contexto português atual, dirige-se a unidades orgânicas de dimensões variadas “através do agrupamento e agregação de

escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho). Aquando da realização do nosso estudo, a maior parte das escolas secundárias detinham uma especificidade organizacional distinta das outras unidades orgânicas do ensino não-superior.

Para Costa (1996: 12), a definição do conceito de organização assume conotações diferenciadas em função das perspetivas organizacionais que as sustentam “já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos”. Assim, a maioria das propostas de definição efetua-se por comparação com diversos tipos de organizações, ou pretende salientar uma dimensão particular. O trabalho de Ventura (2006) estrutura a abordagem a esta temática de acordo com Morgan (1996), e as metáforas utilizadas por este autor para analisar, compreender e gerir as organizações: as organizações são máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação e sistemas de dominação. Santos Guerra (2000) descreve a escola como um universo de significados, uma instituição de recrutamento forçado para alunos, uma instituição com enorme pressão social, uma instituição com objetivos ambíguos e, porventura contraditórios; uma instituição com uma rede complexa de dimensões nomotéticas e ideográficas, uma instituição hierárquica; uma instituição debilmente articulada, com um poderoso currículo oculto uma instituição com um sistema próprio de rituais, uma instituição com uma complexa micropolítica interna, uma instituição com um funcionamento descontínuo. Costa (1996) apresenta várias imagens das organizações escolares: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia, a escola como cultura.

A abordagem de Lima (1998:64-85) inspirada na proposta “quatro faces das organizações educacionais”, de Per-Erik Ellström (1983), considera os modelos racional, político, de sistema social e anárquico, e destaca dimensões para a análise. Estas, não são apresentadas como dimensões alternativas ou exclusivas, antes de carácter complementar – verdade (dimensão racional),

confiança (dimensão social), poder (dimensão política) e absurdez (dimensão anárquica). Esta tipologia elege como elementos centrais da sua construção os objetivos e as preferências organizacionais, por um lado, e os processos e as tecnologias organizacionais, por outro. Para cada um destes elementos são consideradas duas variáveis: clareza e consenso partilhado *versus* falta de clareza e/ou desacordo ou conflito, em relação ao primeiro; transparência/clareza *versus* ambiguidade/falta de clareza, em relação ao segundo. A seleção dos elementos “objetivos” e “tecnologias” remetem para a questão central – a racionalidade e os processos de decisão nas organizações, em particular nas escolas.

		OBJETIVOS	
		claros/consensuais	conflitantes
TECNOLOGIA	clara	MODELO RACIONAL	MODELO POLÍTICO
	ambígua	MODELO de SISTEMA SOCIAL	MODELO ANÁRQUICO

Figura 1 – Interpretação das relações objetivos/tecnologia enunciadas por Lima (1998)

“O modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito” (*idem*: 66). Na análise da escola, este modelo permite salientar a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos e focar a análise para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas ações, e para o seu potencial de intervenção e de mudança.

O modelo de sistema social “encara os processos organizacionais mais como fenómenos espontâneos, acentuando o seu carácter adaptativo e muito menos a intencionalidade da ação organizacional” (*idem*: 67). Coloca a atenção na cultura organizacional e no clima organizacional, não se centra exclusivamente no estudo da morfologia organizacional e atribui às

organizações a atualização de comportamentos e a tomada de decisões, como formas de garantir a sua sobrevivência e a sua autorregulação³⁰.

Os modelos político e de sistema social não são dominantes no estudo da escola, embora possam constituir um quadro de referência para estudos de carácter mais parcelar, nos quais se identifica o recurso a metáforas do tipo orgânico, a analogias com a biologia e com a física.

No modelo racional, “as organizações são vistas como forma de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais.” (*idem*: 69). Neste modelo a ação organizacional é percebida como produto de uma decisão claramente identificada ou de uma escolha deliberada, calculada, racional. O autor designa este modelo por burocrático – um modelo que estuda as organizações como organizações burocráticas. Com “um certo grau de consensualidade em torno dos objetivos (e também a existência de uma tecnologia relativamente certa e estável)” que permitem a presença de um sistema de preferências a partir do qual é possível conhecer, eventualmente, todas as possibilidades e prever as suas consequências, “decidir racionalmente” (*idem*: 70). Este é o “modelo de racionalidade típico do *homem económico*, que acentua o consenso a certeza e a estabilidade, em suma, a racionalidade objetiva, *a priori*.”; “não só conhece todos os possíveis cursos da ação, mas também é capaz de antecipar as consequências de cada alternativa” (*idem*: 72, 73).

Aplicado ao estudo das escolas, o modelo burocrático “acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consciência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais.” (*idem*: 73). É apontado como o modelo predominante nos estudos sobre a escola.

A racionalidade burocrática é posta em causa, quanto à sua aplicabilidade ao funcionamento da escola, quer quanto à existência de objetivos, por vezes contraditórios, dentro do sistema e por parte dos seus diversos agentes, quer no modo como este pode propor o seu estudo. Na

³⁰ Para o autor estes atributos são “inconvenientes” deste modelo.

presença simultânea de uma racionalidade objetiva, do *homem económico*, e de uma racionalidade subjetiva, própria do *homem administrativo*, constrói-se uma abordagem distinta. As decisões parecem “sujeitas a juízos de valor, em vez de emergirem como as únicas e as melhores decisões que, pela sua prioridade técnica e racional, se impõem ao próprio decisor” (*idem*: 76). Nesta perspectiva, à “certeza sucede-se a incerteza e uma certa indeterminação, à objetividade a subjetividade, e à otimização a satisfação” (*ibidem*).

A racionalidade burocrática é também o fundamento da abordagem à escola baseada em teorias procedentes do meio empresarial. Conceber a escola como empresa significa atribuir-lhe um conjunto de características que são originárias da área da produção industrial. Nesta imagem, a escola surge com uma estrutura organizacional hierárquica, centralizada, onde existe uma definição precisa de cargos e funções e a ênfase é colocada na eficiência e na produtividade organizacional. O quadro conceptual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização terá sido, certamente, um dos mais utilizados (Costa, 1996: 39). Os indicadores mais significativos desta imagem podem ser reconhecidos na centralização das decisões nos órgãos de cúpula do Ministério da Educação e o desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas, uma obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania), uma conceção burocrática da função docente e uma previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização, entre outros. As diversas características do modelo burocrático podem ser coligidas no princípio da racionalidade, que se traduz sobretudo na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objetivos, na correta adequação dos meios aos fins, nos processos de decisão e de planeamento estáveis (*idem*: 44).

O modelo burocrático, centrado no estudo de versões oficiais da realidade, parece um modelo simplista para analisar a complexidade de uma organização como a escola, “uma sociologia das organizações não poderá quedar-se pelo estudo apenas da morfologia organizacional, das estruturas formais do poder; terá de considerar também a estrutura informal” (Berger, 1983, *cit in* Lima, 1998: 77).

Considerando a natureza peculiar do fenómeno educativo, a dinâmica particular de cada escola e o contexto em que se desenvolve, e uma atenção

aos significados dos processos que nela ocorrem, outras perspectivas teóricas e conceituais são convocadas. As organizações públicas, em particular as organizações educativas, podem ser entendidas como anarquias organizadas, onde podem ser encontradas “três características gerais, ou três tipos de ambiguidade: 1) objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática; 2) processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização; 3) participação fluída, do tipo *part-time*”. (idem: 79). Para alguns autores é este o modelo que melhor tipifica a escola. A abordagem à anarquia organizada permite “romper com o carácter exclusivo do modelo burocrático de racionalidade e com a ideia de que só é possível agir e procurar uma resposta depois de se ter formulado a pergunta com clareza” (idem: 82) e tem a vantagem de permitir considerar na análise a margem de autonomia de que os atores educativos gozam (“por mais poderosos que os controlos político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada” (idem: 83)).

O conceito de anarquia associado à imagem organizacional de escola é também abordado por Costa (1996: 89,90) como uma metáfora, cuja utilização permite compreender um conjunto de dimensões. A escola aparece como “uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua”, cujo funcionamento se pode designar de “anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluída”. Nesta forma de olhar, a escola é “uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados”, em que a tomada de decisões “não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento”, constituindo-se de forma desconexa, resultante da acumulação de problemas e exigências que lhe são colocadas, sendo muito vulnerável às pressões externas, é uma organização ambígua e com crescente incerteza. Esta imagem de escola como anarquia é ainda desenvolvida pelo autor com quatro enfoques: anarquia organizada, decisão organizacional como caixote do lixo, sistema debilmente articulado e sistema caótico.

Facilmente se compreende que “não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais da escola, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos

teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais permitirão uma visão mais holística da escola” (Costa, 1996: 7).

Lima (1996) refere a importância da abordagem sociológica da organização escolar, onde é possível o encontro dos olhares “macro” e “micro”, necessariamente incompletos quando isolados, permitindo o estabelecimento de um novo lugar complexo e heterogêneo, ocupado por diversos atores. Sarmiento (2000: 93) aponta para esta perspectiva *meso razões educacionais* – que se prendem com o reconhecimento de que as escolas operam diferenças nas práticas e nos resultados educativos. Nesta perspectiva associa-se a noção, com uma origem vincadamente do mundo empresarial, principalmente japonês, de cultura à realidade organizacional tem vindo a ser eleita como uma das principais áreas de interesse, quer enquanto objeto de estudo, quer como espaço de intervenção para consultores e gestores. Esta imagem rapidamente se introduziu na análise das escolas. Costa (*idem*: 109) refere como síntese da caracterização: “não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis”.

A utilização de cultura organizacional (no singular) pretende valorizar o “conjunto das práticas e dos valores que caracterizam o *ethos* organizacional, que diferenciam as organizações entre si e que criam entre os seus membros uma certa unidade de pensamento e ação”. Outros autores referem-se a culturas organizacionais recusando a imagem de uma cultura única, defendem a existência de “culturas, subculturas e contraculturas no interior da organização” (*idem*: 120,121). O desenvolvimento desta perspectiva na análise da realidade escolar aborda de outra forma a realidade social presente na escola, particularmente com a aplicação de pressupostos teóricos e metodológicos procedentes da tradição fenomenológica. Com pendor assumidamente interpretativo e subjetivo, recusa a visão positivista das organizações. O movimento das escolas eficazes encontrou na cultura organizacional um dos seus pontos de fundamentação, ao qual associou conceitos de eficácia e de qualidade. Também a reelaboração da ideia de

autonomia relativa da escola “imputa à escola a responsabilidade pelos seus alunos e respetivos resultados escolares” (Sarmento, 2000: 94).

No discurso educacional no nosso país, a escola como democracia constitui-se como um lugar corrente, tendo sido a ela associada uma imagem em que são presentes características como a participação na tomada de decisões, a procura de consensos partilhados como estratégia de tomada de decisão, a valorização de comportamentos informais na organização relativamente à estrutura formal. A presença desta imagem parece caracterizar particularmente a escola no contexto português num passado recente, na gestão democrática das escolas. Esta imagem de escola confere uma conceção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar (*idem*: 67-71).

A imagem de escola como um sistema político em miniatura, cujo funcionamento é semelhante ao existente nos contextos macrossociais e a conceção que a vida escolar se desenrola com base na conflitualidade de interesses e pela luta pelo poder podem ser apontadas como as características mais marcantes da escola como arena política. O reconhecimento da existência de interesses (individuais e/ou coletivos) que podem ser internos e exteriores à escola e que influenciam toda a atividade é um identificador desta imagem, em que as tendências normativas são muito reduzidas. Esta imagem de escola constrói-se em torno de quatro conceitos fundamentais (*idem*: 81): **interesses, conflito, poder e negociação**. Barroso (1996?:10) define as escolas como “construções sociais, o que leva a pôr ênfase na ação dos indivíduos, nos seus interesses, nas suas estratégias, nos seus sistemas de ação concreta”. Esta abordagem, ao considerar as relações políticas como o espaço próprio de construção dos fatores organizacionais, convoca para a análise “a questão do poder na formação dos valores, das significações e dos comportamentos reincidentes e relativamente estabilizados que se manifestam e dão identidade às organizações sociais (Sarmento, 2000: 129).

A metáfora da escola como uma narrativa (*idem*: 135), considera que as escolas “apresentam ações que fluem no tempo, sucedem-se umas às outras seguindo uma deriva ou um guião, cujo sentido só pode ser descoberto à medida que o “enredo” acontece” e as “pautas de significação que regulam

as interações nas escolas apresentam possibilidades expressivas múltiplas, polissêmicas, pluralistas, descontínuas e dinâmicas”. Atualmente, nas escolas portuguesas os sentidos para a ação encontram-se traduzidos de forma bem evidente nos diversos documentos estruturantes da escola - plano de atividades, projeto educativo, projeto de intervenção do diretor, relatórios de atividades, regulamento interno, relatório de avaliação interna/autoavaliação. Sarmiento (*ibidem*) salienta a relação tensa que se estabelece entre “os elementos discursivos de superfície e os elementos tácitos e profundos” que torna particularmente difícil a legibilidade da narrativa escolar – “seja para quem a “lê”, do lado de fora, seja para quem a “lê”, enquanto a “redige”, do lado de dentro”.

É nosso propósito, como foi já esclarecido, compreender a autoavaliação para além do formalmente estabelecido, quer em documentos da escola quer em documentos normativos e de avaliação que a ela se dirigem. A atenção aos discursos dos autores e atores privilegiados da autoavaliação, enquanto constitutivos da sua ação, procura revelar a margem de autonomia e de tomada de decisão. É nossa convicção de que a avaliação das escolas tem por referência “imagens” de escola que podem ser também analisadas pelas lógicas de ação dos seus atores. Lima (2002: 19) reflete esta ideia, qualquer ação de avaliar e, portanto com mais importância na ação que se desenvolve na autoavaliação, institui um determinado quadro de racionalidade, define a natureza dos objetivos e das tecnologias, estabelece relações entre meios e fins e entre estrutura e agência, permitindo legitimar determinados processos de planeamento e de decisão, bem como a inclusão/exclusão de certos atores nesses processos.

Centrando-nos na autoavaliação, refletimos nas questões propostas por Sarmiento (2000:135) “E se é difícil, para um elemento exterior responder à pergunta: -qual é o sentido do trabalho (...), quais as prioridades, que **concepções (...) predominam (...)?; para os atores sociais envolvidos, a** dificuldade é inerente ao próprio ato de compreensão da sua própria conduta”.

O trabalho de Maroy (2006: 236-241) tendo por base dados de escolas francesas, analisa, na nossa perspetiva, *comportamentos* da escola. O autor refere que as estratégias e lógicas de ação que se desenvolvem no interior das escolas são afetadas quer pelas orientações da regulação normativa e

institucional quer pela sua posição que ocupa no território de interdependência, que caracterizam distintas lógicas. Ofensiva *versus* defensiva, a primeira distingue-se pelo empreendedorismo dos que procuram conquistar novas cotas de mercado escolar, enquanto a segunda pretende manter a posição que ocupa no seu território. Escolas instrumentais *versus* expressivas; a lógica de ação das escolas que ocupam os lugares de topo nas hierarquias, escolas instrumentais, assenta nos seguintes indicadores: maior seleção dos alunos, relação pedagógica baseada nas habilitações académicas dos alunos e na autoridade do professor, os pais e encarregados de educação são encarados como recursos estratégicos; programas específicos para a preparação dos alunos no acesso ao ensino superior e de acompanhamento para alunos com elevados resultados escolares; inexistência de programas de promoção da igualdade; uma aposta na diferenciação das qualificações, o responsável pela escola tende a ser concebido como um gestor (*idem*: 237). Em contraste, as escolas expressivas caracterizam-se pela maior abertura na receção de inscrições e de programas destinados a alunos com necessidades especiais de aprendizagem; a relação alunos-professor baseia-se numa certa familiaridade e personalização; a escola é concebida como parte de uma comunidade local; o discurso da igualdade escolar ocupa a centralidade da filosofia e prática da escola; existe pouca diferenciação dos alunos com base nos seus resultados; e, o responsável pela escola é visto como um profissional da educação. Esta lógica de ação está presente em escolas que ocupam lugares mais intermédios ou inferiores na hierarquia do território a que pertencem.

Uma outra distinção apresentada por Maroy (2006: 238) assenta na oferta escolar: especialização *versus* diversificação. A especialização da oferta escolar surge como uma lógica de ação para manter os alunos inscritos ou atrair novos públicos. Este fenómeno ocorre quer nas escolas que ocupam lugares mais elevados na hierarquia do território quer nas escolas que se encontram em posições mais baixas; nas primeiras desenvolvendo programas específicos para estimular os alunos com elevado desempenho escolar e, as outras, promovendo ações de apoio a alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Importa referir que esta lógica de ação vem por vezes acompanhada de uma certa hierarquização ou segregação interna da oferta escolar. Estas lógicas, quer a especialização, quer a diversificação, são mais

comuns em escolas que ocupam posições intermédias na hierarquia do território.

Estas lógicas de ação, mais distinguíveis numas escolas do que noutras, podem coexistir na mesma escola. As suas origens e motivações são diversas: estar orientadas para preservar interesses específicos de grupos dentro da escola, para dar resposta a situações internas ou melhorar a posição ocupada pela escola no território. Se por um lado, estas lógicas se podem desenvolver para dar resposta aos problemas e constrangimentos da escola, podem também contribuir para produzir efeitos inesperados ou indesejados em relação à existência de um bem comum.

Maroy (2006: 239) refere que as lógicas de ação que observou permitem estabelecer “uma relação entre as dinâmicas de mercado e as desigualdades sociais”, nomeadamente se “mantêm ou desenvolvem segregação social; reforçam as diferenças entre alunos com base nas suas experiências e oportunidades; diferenciam os recursos disponíveis e programas de apoio aos alunos”. Face à presença das forças de mercado e de competição, naturalmente com diferentes graus de intensidade, as escolas tendem a desenvolver lógicas de ação tendentes à competição.

Esta é uma proposta de análise nos permitiu ir além do pensar a escola enquanto organização, e refletir sobre as suas lógicas de ação. Aliar à atividade docente³¹ a atividade de investigação (e esta se concretizar na escola) e o nosso contacto privilegiado com a Biologia, tem-nos permitido pensar a escola, “organização social complexa, formalmente construída e estabelecida” a partir da proposta de uma análise sistémica dos fenómenos nos seres vivos. Na linha do que defende Lima (1998: 25) pretendemos analisar a escola integrando “elementos do contexto social, do Estado, da organização política, etc” e ultrapassar os olhares com as “lentes” do modelo de anarquia organizada ou do modelo burocrático racional, integrando-os e dando um lugar aos seus atores e considerar as lógicas de ação que desenvolvem na construção da autoavaliação.

³¹ Como refere Lima (1998) no prefácio, os professores são “possivelmente, os profissionais que mantêm um contacto mais prolongado no tempo com o tipo de organização em que trabalham”

2.5. A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS E A GRAMÁTICA DA EXCELÊNCIA

À escola, concebida com o objetivo de transmitir conteúdos e regras culturais às novas gerações, pedem-se cada vez mais tarefas e exigem-se cada vez maiores responsabilidades. “A escola assumiu este programa impossível e acreditou que o podia cumprir. Ao longo do século XX, foi alargando as suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção das prioridades.” (Nóvoa, 2009: 5); a escola transborda de funções³². Os problemas sociais locais e até globais parecem ter resposta na escola: o alcoolismo, a dependência das drogas, a violência, a falta de civismo e irresponsabilidade. Por tudo isto, a sociedade lhe pede contas. O papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas são preocupações permanentes numa cultura em constante mudança.

A escola não está num “lugar branco”, encontra-se imersa numa sociedade que é hoje fortemente marcada pelas políticas neoliberais. É nesta cultura que a escolarização, cada vez mais prolongada, assume a sua “legitimidade e hegemonia, baseadas na sua pressuposta capacidade de proporcionar uma organização da sociedade mais justa e mais igualitária”, reconhecendo-a como “um direito” natural e constitucionalmente atribuído aos cidadãos” (Magalhães & Stoer, 2006).

A escola é um *nó* de uma ampla rede educativa e social, assim a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede (CNE, 2007:16). Para Rocha (1999: 35-40), a avaliação das escolas caracteriza-se como uma “tarefa complexa difícil e tendencialmente conflituosa”. A complexidade desta tarefa advém não só da complexidade própria da organização, mas também de diversos fatores que tendem a complexificar os fenómenos que aí ocorrem, como a crescente abertura a novos públicos, a multiplicidade de exigências que se colocam à escola, a (in)definição de objetivos/metastas educativas adequadas às necessidades da sociedade em constante mudança e outros de ordem mais recente que advêm de medidas de política educativa.

A avaliação de escolas surge também como uma tarefa necessária e exigida, em tempos em que a definição da sociedade atual e do *futuro* assenta

³² António Nóvoa (2009) <http://hdl.handle.net/10451/670>

em conceitos como o saber e a informação e onde se assiste a um crescente culto pela eficiência, pela eficácia e pela qualidade. MacBeath e colaboradores (2005: 160) identificam três motivos-chave pelos quais estes temas constituem uma prioridade nas discussões à escala internacional: “o argumento dos recursos financeiros; o argumento do mercado de trabalho e da coesão social; e o argumento da sociedade do conhecimento”.

A convicção de que as escolas “vivem independentemente do seu êxito” e “sem necessidade de conhecer e definir em que consiste precisamente esse êxito” (Santos Guerra, 2002: 270) foi transformada para a obrigação de prestação de contas. A responsabilidade e a participação numa sociedade democrática exigem que os cidadãos conheçam as condições em que se processa a educação e se interroguem sobre o modo como são utilizados os bens, cada vez mais escassos. No estabelecimento destas novas relações com a escola, os atores sociais assumem diversos papéis, como os de consumidor, de cliente ou de cidadão. Como é referido no estudo do CNE (2007: 18), o consumidor quer ter informação sobre as escolas para escolher a que oferece a melhor relação custo-benefício; o cliente quer ter garantias de qualidade do serviço e informação atualizada; o cidadão quer a informação necessária para fomentar a responsabilidade coletiva face à educação.

A pressão no sentido de avaliar as escolas firma-se em razões de ordem socioeconómica, político-administrativa, científico-pedagógica, legal e intencional-legal (Rocha, 1999: 41-45) e inscreve-se no movimento da avaliação dos serviços públicos. A necessidade de rentabilizar os recursos, o desenvolvimento de uma sociedade democrática e a consequente implicação/participação dos cidadãos no processo educativo; a crescente exigência da sociedade face ao desempenho da escola e à sua função de “correção das desigualdades sociais”, associada a políticas descentralizadas e participativas que os governos têm levado a cabo e a todo o investimento que colocam na educação; a complexificação crescente da sociedade, associada a mudanças rápidas e imprevisíveis; o “crescimento” dos sistemas educativos; a introdução, por parte da comunidade científica, de novas questões e abordagens diferentes aos problemas da educação; a consideração da avaliação como estratégia para a melhoria permanente da qualidade da prática e produto educativos constitui uma estrutura argumentativa que legitima e

exige a avaliação das escolas. “Há que conhecer os fatores que explicam os níveis de eficiência e de eficácia apresentados pelas escolas e patenteados nos índices de reprovação e abandono e nos resultados dos exames” (CNE, 2007: 19).

As políticas educativas alicerçadas em ideais mais conservadores tendem a assumir a avaliação como “instrumento de controlo administrativo-pedagógico ou mesmo como dispositivo de vigilância”; “por outro lado, nos sectores mais liberais, a avaliação educacional tende a ser concebida predominantemente como um instrumento de seleção meritocrática de natureza individualista (...), também como instrumento de gestão subordinada aos novos valores da produtividade instrucional, da performatividade e da prestação de contas” (Afonso, 2002: 31).

A avaliação, em particular a avaliação de escolas, tem vindo a assumir um espaço relevante nos referenciais da administração em educação, refletindo a tensão entre a regulação e a emancipação. Como aborda Correia (2010), o enfoque no “aperfeiçoamento dos dispositivos e instrumentos capazes de assegurar a governabilidade e a coerência dos sistemas educativos no respeito dos princípios da igualdade de oportunidades, ou da democratização da educação” deu lugar, pela desagregação do Estado educador, à mudança, como organizador dos discursos em educação. A *mudança*, constituindo-se como “mote legitimador de uma flexibilização externa dos sistemas educativos”, permitiu e incentivou a introdução de lógicas do mundo empresarial na gestão das escolas, que se organizam em torno das noções de projeto (educativo), plano (anual de atividades), e plano estratégico³³.

Correia (2010) salienta a evolução discursiva, que integrou a *excelência* “como referencial estruturador das narrativas emergentes na gestão dos sistemas educativos no final da década de 1990” (*idem*). No nosso ponto de vista, estes elementos foram sendo introduzidos de forma cumulativa nos discursos, não substituindo os anteriores, ocasionando novas perspetivas e conceptualizações. Os modos e instrumentos em que se organiza a gestão, os planos e as ações que projetam, visam a excelência, tal como pudemos

³³ Este “plano estratégico” é um dos instrumentos de gestão numa das escolas participantes.

observar na análise dos documentos estruturantes da gestão das escolas participantes. Isto mesmo é referido por Correia (2010: 458): “Sem abandonar as referências à mudança, que são agora integradas em preocupações relacionadas com a promoção da excelência”. Lima (2012: 134) caracteriza, utilizando a metáfora da *americanização*, o modo de gestão que lhe está associado como “um processo extensivo e intensivo de racionalização” que persegue “obsessivamente a eficiência e a eficácia, o cálculo racional em larga escala, a certeza e o controlo”.

Para Correia (2010: 458), a “terceira geração das narrativas produzidas no campo da gestão educacional”, organizando-se “em torno de preocupações relacionadas com a promoção da qualidade”, recorre a diversos elementos discursivos como “a excelência, o êxito, o progresso, a performance, o envolvimento, a satisfação de necessidades, a responsabilização, o reconhecimento”. Para este autor, é o paradigma da qualidade que atribui um papel central à avaliação e ao desenvolvimento dos seus dispositivos. Numa perspetiva de política em educação, já não está em causa só a acessibilidade à educação, mas também a qualidade da formação (CNE, 2007: 19).

Tendo por base a perspetiva desenvolvida por Correia (2010, 2011), considerámos que a avaliação não é só um instrumento de regulação das políticas educativas. A multiplicação e a sofisticação de instrumentos de avaliação parece inserir-se num quadro mais amplo que permite a autolegitimação, já que é a avaliação que permite responder à competitividade, “o único dispositivo suscetível de melhorar a eficácia e a pertinência da atividade educativa” (Correia e colaboradores, 2011: 2).

É nesta conceção de avaliação como garante de qualidade e de excelência que se desenvolveram/desenvolvem modelos de avaliação, nos quais esses conceitos surgem como organizadores dos próprios modelos. Abordamos, aqui, a CAF (*Common Assessment Framework*), que tem o seu fundamento no Modelo de Excelência da EFQM – *European Foundation for Quality Management* (do qual apenas convocaremos os princípios fundamentais) e que constitui um “modelo”³⁴ para as escolas operacionalizarem a autoavaliação.

³⁴ Esta análise é relevante para compreender melhor um dos nossos “casos” que é caracterizado como uma “hibridação” deste modelo.

- CAF – Common Assessment Framework

A CAF é um modelo europeu específico para o setor público³⁵ que serve para avaliar e melhorar o desempenho organizacional, tendo como referência os princípios da Excelência. Este modelo baseia-se numa estrutura de autoavaliação conceptualmente idêntica aos principais modelos de Gestão da Qualidade Total (*Total Quality Management – TQM*), particularmente o Modelo de Excelência da EFQM (*European Foundation for Quality Management*) e assenta no pressuposto de que as organizações atingem resultados excelentes ao nível do desempenho na perspetiva dos cidadãos/clientes, colaboradores e sociedade quando têm lideranças que conduzem a estratégia, o planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos.

A CAF encontra-se no domínio público, pelo que a sua utilização é gratuita. Foi criada como uma ferramenta simples de utilizar para ajudar as organizações públicas da União Europeia (UE) a utilizar as técnicas de gestão da qualidade, visando a melhoria do seu desempenho.

A CAF resultou da cooperação de sucessivas presidências da União Europeia (Reino Unido e Áustria em 1998, Alemanha e Finlândia em 1999 e Portugal em 2000) após, em 1998 os diretores-gerais das administrações públicas da UE terem criado um grupo de peritos para organizar a cooperação no domínio das permutas e cooperação internacionais no que respeita à evolução da Administração Pública, nomeadamente na prestação de serviços públicos modernos e inovadores. Em 2001, foi criado o Centro de Recursos CAF (*CAF Resource Centre – RC*), no Instituto Europeu de Administração Pública (*European Institute of Public Administration – EIPA*), que tem como missão difundir informação atualizada relativa ao modelo CAF, promover a sua aplicação nos diversos Estados-Membros e proporcionar formação e

³⁵ Cerca de 2800 organizações públicas europeias já utilizam a CAF. Na página online <http://www.caf.dgaep.gov.pt/> é incentivado o registo da aplicação na Base de Dados do Centro de Recursos CAF (EIPA), de modo a atingir o objetivo dos 3000 registos ao nível europeu.

consultoria sobre a matéria. Portugal tem acompanhado e participado, desde o seu início, o desenvolvimento do modelo CAF³⁶. Este, criado em 2000 (1ª versão), contou já com três revisões (CAF 2002, CAF 2006 e CAF 2013).

O modelo CAF analisa a organização simultaneamente de diferentes ângulos, favorecendo a análise holística. São objetivos principais do modelo CAF:

- Introduzir na Administração Pública os princípios da Gestão da Qualidade Total e orientá-la progressivamente, através da utilização e compreensão da autoavaliação, da atual sequência de atividades «Planear-Executar», para um ciclo completo e desenvolvido «PDCA³⁷» – Planear (fase de projeto); Executar (fase da execução); Rever (fase da avaliação) e Ajustar (fase da ação, adaptação e correção);
- Facilitar a autoavaliação das organizações públicas com o objetivo de obter um diagnóstico e ações de melhoria;
- Servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade;
- Facilitar o *bench learning* entre organizações do setor público.

Em janeiro de 2012, a Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP) publicou o manual “Estrutura Comum de Avaliação Adaptada ao setor da Educação³⁸” e o “Panfleto CAF Educação³⁹”. Esta adaptação ao setor da educação concretiza-se em adaptações da linguagem: usam-se os termos “alunos/formandos” em vez de “cliente/cidadão” e “instituições de ensino e formação” em vez de “organizações públicas”; adaptação dos exemplos⁴⁰: todos os exemplos foram adaptados ao contexto específico das

³⁶ Documentos de apoio ao processo de autoavaliação estão disponibilizados em <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>

³⁷ As organizações podem utilizar o ciclo *Plan – Do – Check – Act* (PDCA) para gerir as ações de melhoria.

³⁸ Este manual destina-se a todas as instituições de ensino e formação, independentemente do seu nível, sendo aplicável desde o ensino pré-escolar ao ensino superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida.

³⁹ Documentos base, que foram usados para a síntese que apresentamos.

⁴⁰ A adaptação de todos os exemplos ao setor específico da educação poderá constituir uma mais-valia para as escolas que decidem pela sua adoção. Como daremos conta mais à frente neste trabalho, a linguagem e os exemplos fornecidos em outros manuais constituíram fontes

instituições do setor da educação; adaptação da terminologia: o glossário foi revisto. (DGAEP, 2012 a))

Podem indicar-se como os elementos básicos da CAF os 9 critérios e os 28 subcritérios e o sistema de pontuação. Na autoavaliação e melhoria das organizações públicas, segundo a CAF, é central a importância das evidências e das medições, que é estimulada pela própria estrutura. Um dos elementos obrigatórios da CAF é o sistema de pontuação. Dado que a CAF considera (pelo menos ao nível do discurso) os pontos fortes e áreas de melhoria⁴¹ identificados e as subsequentes ações de melhoria como sendo os resultados mais importantes da autoavaliação, imputa às organizações a centralidade na pontuação. A atribuição de uma pontuação a cada subcritério e critério do modelo CAF tem quatro objetivos principais: 1) fornecer uma indicação sobre a orientação a seguir para as ações de melhoria; 2) medir o progresso da organização; 3) identificar boas práticas tal como indicado pela pontuação elevada nos critérios de meios e resultados; 4) ajudar a encontrar parceiros válidos com quem aprender.

A estrutura CAF, com as nove caixas (figura 2) identifica os principais aspetos a ter em conta numa análise organizacional. Os critérios 1 a 5 dizem respeito aos meios da instituição de ensino e formação e como esta realiza as suas atividades para obter os resultados desejados. A avaliação das ações relacionadas com os meios deverá ser baseada no Quadro de Pontuação dos Meios. A partir do critério 6, o enfoque da avaliação desloca-se dos meios para os resultados. Nos critérios de resultados medem-se as perceções, ou seja, o que os colaboradores, os alunos/formandos e a sociedade pensam da organização. Existem igualmente indicadores internos de desempenho que demonstram a forma como a organização está a atuar em relação às metas fixadas – os resultados e os impactos. A avaliação dos resultados exige um conjunto de respostas diferentes dos Critérios de Meios. Assim, a partir deste ponto, as respostas serão baseadas no Quadro de Pontuação dos Resultados.

adicionais de dificuldade na operacionalização do modelo, como é referenciado pelos participantes numa das escolas.

⁴¹ Recorre aos fundamentos da Análise SWOT – Análise dos pontos fortes (*Strengths*), dos pontos fracos (*Weaknesses*), das oportunidades ou vantagens potenciais (*Opportunities*) e das ameaças ou dificuldades potenciais (*Threats*) de uma organização.

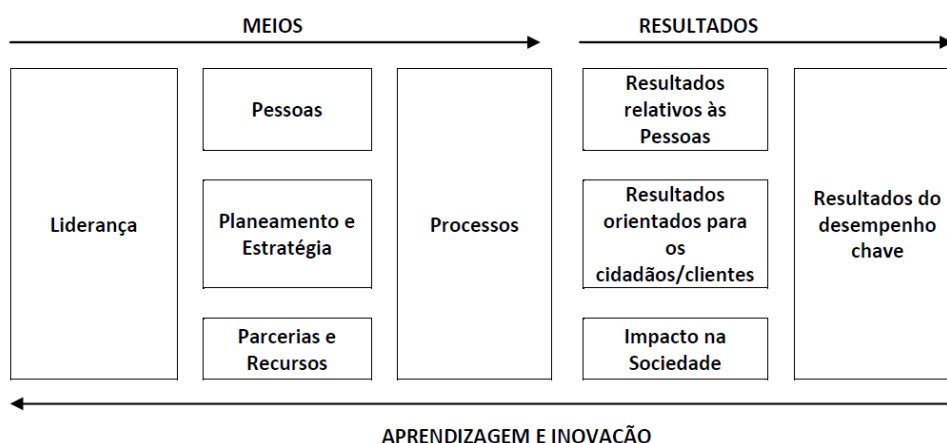


Figura 2 – Estrutura da CAF in DGAEP (2012: 8)

Cada critério está decomposto num conjunto de subcritérios (28) que identificam as principais questões a considerar aquando da avaliação de uma organização. Estes, por sua vez, são ilustrados com exemplos que descrevem o conteúdo dos mesmos e sugerem possíveis áreas de intervenção, tendo em vista explorar a forma como a gestão das organizações responde às exigências expressas nos subcritérios⁴².

Apesar de ser favorecida uma abordagem holística da organização, não significa apenas que todos os aspetos respeitantes ao funcionamento de uma organização sejam cuidadosamente avaliados, mas também que todos os elementos que a compõem têm um impacto recíproco. Na leitura da estrutura com as nove caixas (figura 2) deve fazer-se uma distinção entre a relação de causa – efeito, entre a parte esquerda do modelo (meios – causas) e a parte direita (resultados – efeitos), e a relação holística entre as causas (meios).

Para além desta abordagem ao modelo, sob o ponto de vista da sua conceção e operacionalização, importa-nos também a perspetiva de organização/escola que explicita (ou, pelo menos, não oculta), bem como o modo como é concebida a autoavaliação. No manual, é referido que a iniciativa para usar a CAF “deve basear-se numa decisão clara da gestão de topo (liderança) consultando as pessoas da organização” (DGAEP, 2012 a): 11). No

⁴² É possível aceder aos documentos que permitem a operacionalização da CAF adaptada às organizações educativas, bem como aos respetivos quadros para pontuação em <http://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=1b6b188e-4133-42b2-bee4-1946b1482ede>

texto, é ainda mencionado que este processo pode ser considerado pelas pessoas como “estranho e difícil”, porque sujeita à “análise a gestão e o funcionamento da sua organização” (p. 11). No entanto, lembra o mesmo texto que no “final do processo obter-se-á um maior conhecimento do funcionamento da organização, nos seus pontos positivos e negativos” (*ibidem*), colocando a ênfase nos fins da avaliação.

Nas indicações para o percurso (DGAEP, 2012 a): 36), é salientado que “um processo de melhoria pode ser planeado e levado a cabo de inúmeras formas”, permitindo perspetivar percursos singulares e modos mais flexíveis de levar a cabo este modelo de avaliação. Os dez passos do processo de melhoria contínua com a CAF descritos são declarados como uma “inspiração para as pessoas responsáveis pela autoavaliação e não como um rigoroso manual ou cartilha para o processo”. Considera a singularidade: “cada processo de melhoria é único”.

De modo sintético, apresentamos no quadro 1 os passos de cada fase deste processo.

FASE	PASSOS
1. O início da caminhada	1. Decidir como organizar e planear a autoavaliação. 2. Divulgar o projeto de autoavaliação.
2. O processo de autoavaliação	3. Criar uma ou mais equipas de autoavaliação. 4. Organizar a formação. 5. Realizar a autoavaliação. 6. Elaborar um relatório que descreva os resultados da autoavaliação.
3. Plano de melhorias/priorização	7. Elaborar o plano de melhorias. 8. Divulgar o Plano de Melhorias. 9. Implementar o Plano de Melhorias. 10. Planear a próxima autoavaliação.

Quadro 1 – Os dez passos do processo de melhoria contínua com a CAF, a partir de DGAEP, 2012 a).

Da análise dos dez passos deste percurso, emergem características da autoavaliação que é construída neste modelo. Assim, a autoavaliação proposta no modelo CAF:

- define como objetivo da sua ação a melhoria do desempenho global da organização;
- elege as *peessoas* como os elementos mais importantes para assegurar o sucesso do processo de autoavaliação;
- requer um elevado grau de envolvimento⁴³ e responsabilidade partilhada, entre a liderança de topo e as pessoas da organização;
- necessita que a decisão da gestão de topo (de autoavaliar com a CAF) seja tomada com base num processo consultivo de auscultação junto das partes interessadas da organização;
- requer um líder do projeto com elevadas competências, que deve possuir cumulativamente um elevado grau de conhecimento da organização, do modelo CAF⁴⁴ e do modo de orientação do processo de autoavaliação e ter a confiança da gestão⁴⁵ de topo e das pessoas da organização;
- a equipa⁴⁶ de autoavaliação deverá ser, tanto quanto possível, representativa da organização (os participantes⁴⁷ devem ser selecionados com base no conhecimento que têm da organização e nas respetivas competências pessoais, p. ex.

⁴³ Este envolvimento deve ser conseguido através da motivação individual – elemento base que une as pessoas ao processo de autoavaliação.

⁴⁴ Existe formação adequada para líderes de projeto, tanto a nível nacional como europeu.

⁴⁵ A escolha do líder é uma das decisões-chave da gestão que pode afetar a qualidade e os resultados da autoavaliação.

⁴⁶ A experiência dos utilizadores da CAF demonstra que as equipas são constituídas por entre cinco e vinte participantes. Contudo, para assegurar um trabalho eficaz e relativamente informal, são geralmente preferidas equipas com cerca de dez pessoas.

⁴⁷ Uma questão que aqui merece referência, pela sua convocação no momento da análise dos discursos dos protagonistas das escolas, e também é assinalada no manual CAF, é a de saber se a gestão de topo deve ser incluída na equipa de autoavaliação. “A resposta dependerá da cultura e tradição da organização. Este envolvimento poderá traduzir-se num contributo de informação adicional e incrementar o empenho da gestão na fase posterior de implementação de ações de melhoria identificadas, alargando, ainda, a diversidade/representatividade da equipa. Contudo, se a cultura organizacional não está preparada para este tipo de envolvimento, a qualidade da autoavaliação pode ser posta em causa se um ou mais elementos da equipa se sentirem inibidos e incapazes de contribuir ou de falar abertamente. Deve ser, assim, um ponto a merecer a melhor ponderação e decisão.” (p. 61).

capacidade analítica e comunicativa, mais do que nas competências profissionais individualmente consideradas);

- define a comunicação como uma área-chave em todos os processos de gestão da mudança, principalmente nos momentos em que a organização está a desenvolver um processo de autoavaliação;
- requer formação⁴⁸ e informação da gestão, da equipa da autoavaliação;
- concretiza-se através de uma avaliação individual, baseada no conhecimento e experiência individual de trabalho na organização, de cada elemento da equipa de autoavaliação;
- necessita de um processo de diálogo e discussão⁴⁹ para se alcançar o consenso na equipa sobre os pontos fortes, as áreas de melhoria e a pontuação de cada subcritério;
- tem como produto um relatório de autoavaliação, que deve respeitar a estrutura da CAF⁵⁰;
- prolonga-se para além do relatório, pois a implementação da CAF deve conduzir diretamente ao plano de ações para melhorar o desempenho da organização.

Para além do objetivo da melhoria do desempenho global, à CAF são atribuídas, outras melhorias. A CAF é referida como uma excelente oportunidade para estreitar a relação com a organização e para estarem ativamente envolvidas no seu progresso. Do envolvimento das partes interessadas externas relevantes, além de poder ter um papel importante a desempenhar na recolha e tratamento da informação, podem resultar potenciais benefícios no que respeita às ações de melhoria que possam vir a ser identificadas. (DGAEP, 2012 a))

⁴⁸ O Centro de Recursos CAF, no EIPA, organiza, anualmente, ações de «formação de formadores», sendo igualmente realizadas ações deste tipo em diversos países europeus. Em Portugal, o INA tem realizado o Diploma de Especialização em CAF (DECAF), em parceria com a DGAEP, para além de outros de menor duração.

⁴⁹ Nesta situação, acentua-se a importância de “evidências claras” e de “resultados”, que devem servir de base a esta discussão.

⁵⁰ O relatório deve conter, no mínimo, os seguintes elementos: 1) Os pontos fortes e as áreas de melhorias para cada subcritério, suportadas em evidências relevantes; 2) Uma pontuação justificada por subcritério; 3) Tópicos/sugestões para as ações de melhoria.

- Modelo de Excelência da EFQM – *European Foundation for Quality Management*

A EFQM é a entidade responsável pelo Modelo de Excelência⁵¹, o qual ao longo dos últimos vinte anos, tem sido uma estrutura de suporte para organizações europeias e de todo o mundo desenvolverem uma cultura de excelência, acederem a boas práticas, conduzirem a inovação e melhorarem os seus resultados. Em Portugal, a Associação Portuguesa para a Qualidade⁵² (APQ) é responsável⁵³ pela promoção, formação e qualificação de profissionais no âmbito do Modelo de Excelência e metodologias associadas.

A nossa abordagem a este modelo situa-se na perspetiva de melhor enquadrar a CAF – Estrutura Comum de Avaliação, em cujos fundamentos assenta e é usada para a operacionalização da autoavaliação em escolas. O Modelo de Excelência da EFQM é utilizado como base para a (auto)avaliação de uma organização, um exercício através do qual é avaliada face a um conjunto de nove critérios detalhados, os quais estão alicerçados nos oito **Conceitos Fundamentais da Excelência, e pontuada através do RADAR (APQ, 2013:1).**

Os Conceitos Fundamentais da Excelência esboçam o alicerce essencial para qualquer organização alcançar a excelência sustentada e servem, ainda, para estabelecer uma linguagem comum entre os gestores. Estes oito Conceitos, apresentados graficamente na figura 3, podem ser usados como base para descrever os atributos de uma cultura organizacional excelente.

⁵¹ O Modelo de Excelência da EFQM é revisto regularmente. A versão mais recente foi apresentada a 10 de outubro de 2012, durante o Fórum da EFQM, que decorreu em Bruxelas, e está em vigor desde 1 de janeiro de 2013.

⁵² Na sua página *online* – <http://www.apq.pt/> – podem ser acedidas informações relevantes sobre este modelo.

⁵³ A APQ realiza a tradução e comercialização dos materiais Modelo de Excelência. A APQ é igualmente responsável pela gestão do esquema de reconhecimento Níveis de Excelência.

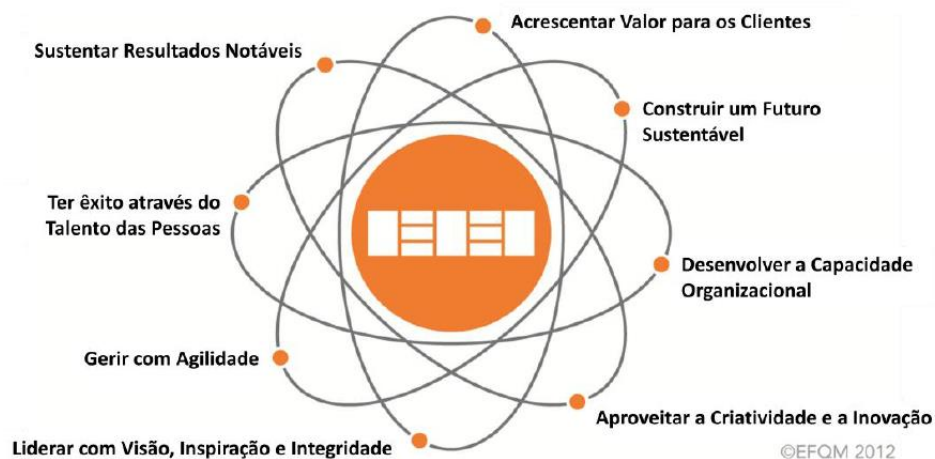


Figura 3 – Os Conceitos Fundamentais da Excelência do Modelo de Excelência da EFQM in APQ (2013: 1)

O Modelo de Excelência utiliza nove critérios – cinco são “Meios” e quatro são “Resultados” – para efetuar a avaliação de uma organização. Os critérios “Meios” abrangem aquilo que uma organização faz e como o faz. Os critérios “Resultados” abrangem o que uma organização alcança. O Modelo, esquematizado na figura 4, permite compreender a relação de causa e efeito entre os “Meios” e os “Resultados”. As setas da figura evidenciam a natureza dinâmica do Modelo: mostram a aprendizagem e a inovação a apoiar a melhoria dos Meios, os quais, por sua vez, conduzem a melhores Resultados.

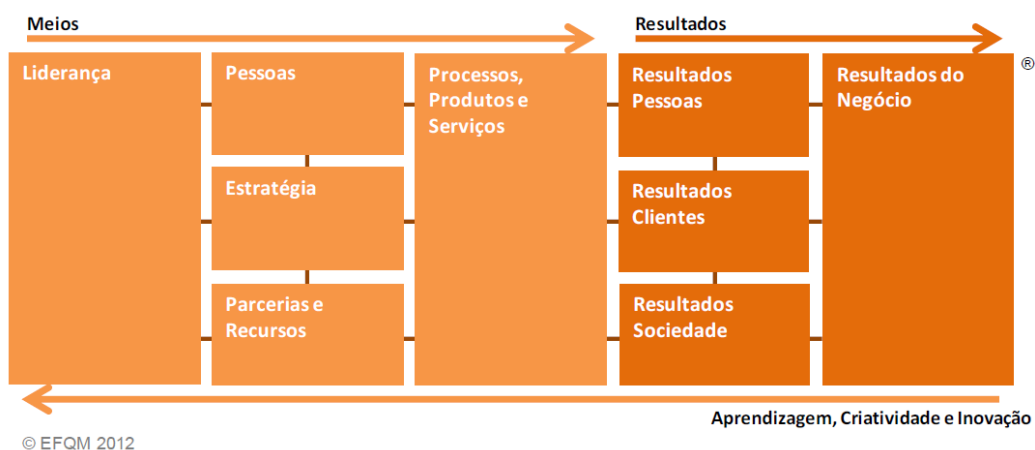


Figura 4 – Os Critérios do Modelo de Excelência da EFQM in (APQ, 2013:2)

O RADAR, apresentado na figura 5, é uma estrutura de avaliação dinâmica, e é apresentada como uma poderosa ferramenta de gestão capaz de proporcionar uma abordagem estruturada para questionar o desempenho de

uma organização. Esta lógica do RADAR “estabelece que uma organização necessita de:

- *Determinar os **R**esultados que espera alcançar como parte da sua estratégia.*
- *Planear e desenvolver um conjunto integrado de **A**bordagens sólidas para alcançar os resultados requeridos, tanto no presente como no futuro.*
- • ***D**esdobrar as abordagens de uma forma planeada garantindo a sua implementação.*
- • ***A**valiar e **R**efinar as abordagens implementadas, através da monitorização e análise dos resultados alcançados e das atividades de aprendizagem realizadas.” (APQ, 2013: 4).*



Figura 5 – RADAR do Modelo de Excelência da EFQM in (APQ, 2013:3)

Este Modelo é considerado um instrumento de gestão que permite avaliar o desempenho da organização e identificar pontos fortes e áreas de melhoria, bem como introduzir uma cultura de melhoria contínua.

Tal como Dias Sobrinho (1995: 55), pensamos que “não satisfaz a transposição da lógica da indústria para o campo educacional”. Esta não se adapta apenas pela adequação terminológica dos modelos. A avaliação de escolas desenvolve-se num campo semântico mais complexo, não se podendo reduzir a alcançar a excelência. Trata-se de um processo carregado de

sentidos e valores de natureza ética, social e política não considerados nas lógicas presentes nos modelos analisados.

CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS – CONTRIBUTOS PARA UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI são marcados por transformações mais ou menos significativas no domínio das políticas em educação nos países da Europa, por implementação de novos modos de regulação nacionais e transnacionais e por alterações da função dos Estados e do papel de organizações internacionais na (re)definição das políticas educativas. Como refere Correia (2010: 459), tem-se assistido nos últimos trinta anos “a profundas transformações das políticas educativas que incidem tanto sobre os seus sentidos como nos modos instituídos para a regulação estatal, como ainda nas modalidades através das quais elas se constroem socialmente”. A avaliação tem assumido, neste processo de transformações, uma importância crescente, como instrumento de gestão e de justificação das políticas educativas, sendo-lhe atribuídas as funções de promoção de qualidade e de garantia de excelência dos sistemas educativos. Estas atribuições, amplamente difundidas, legitimam orientações globais para a educação. Ball (2002: 3) refere que agentes poderosos, como o Banco Mundial e a OCDE, têm estabelecido “uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras” que está a “reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas”.

Considerando o alcance, a complexidade de relações e a diversidade de agentes que marcam a agenda em educação, este capítulo pretende situar a avaliação e a autoavaliação de escolas e o estímulo à sua implementação em Portugal, no contexto global de produção de políticas educativas, na rede de articulações com os mercados, com os modos de gestão e de (des)regulação dos sistemas educativos nacionais. Isto mesmo é afirmado por Dale (2001: 134): “a globalização, na medida em que pode afetar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional, o que pode ser afetado e como esse efeito acontece”. Compreender os discursos produzidos pelos diversos intervenientes na

avaliação e autoavaliação de escolas e construir sentidos para a ação em cada escola requer um conhecimento de dimensão macro desta “torrente avalioocrática”⁵⁴ que se vem evidenciando na multiplicação de programas e dispositivos de avaliação.

Como refere Afonso (2002: 111), numa época de globalização, “a compreensão dos processos sociais passa cada vez mais pela sua referenciação a contextos mais abrangentes que, naturalmente, já não se confinam às fronteiras locais ou nacionais tradicionais”. A abordagem que aqui propomos privilegia, assim, uma análise da avaliação de escolas num quadro evolutivo de processos de multirregulação das políticas e da ação educativas globais, que a colocam, em Portugal, como um processo que visa reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia, concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo e contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

É neste quadro de “não intromissão” nas políticas nacionais de cada Estado-Membro que se analisam diversos documentos produzidos no âmbito da União Europeia, referentes à educação e à avaliação, e conhecimentos relativos a processos de reforma em curso nos países centrais, bem como estudos/relatórios, buscando referências à avaliação das escolas, em particular aos processos de autoavaliação, de modo a constituir um quadro de contextualização.

3.1. GLOBALIZAÇÃO, AS RELAÇÕES ESTADO-MERCADO EM EDUCAÇÃO E A AVALIAÇÃO

As relações e os papéis atribuídos ao Estado e ao Mercado na (re)definição de políticas em Educação são o foco de diferentes trabalhos⁵⁵, com abordagens diversas: a gestão, a construção de políticas educativas e avaliativas, as regulações em educação, a globalização e a educação.

⁵⁴ Correia (2010: 460)

⁵⁵ Os trabalhos de diversos autores têm contribuído para uma análise e compreensão da *(multi)regulação* da educação e a sua concretização em Portugal, Antunes, 2005a), 2005b), 2010; Barroso, 2004, 2005, 2009, 2010; Afonso, 1997, 1998, 1999, 2001, 2003, 2007, 2010, 2012, 2013; Correia, 1995, 2001, 2010; Dale, 2008, Ball, 2002; Lima, 2007; Freitas, 2013; Clímaco, 2005; Abrantes, 2010; Teodoro, 2007, 2008.

Dale (2001) desenvolve uma análise dos efeitos da globalização sobre a educação, perspetivando duas abordagens que partilham a ênfase colocada na importância das forças supranacionais na definição de políticas educativas nacionais, uma “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC) e uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE). Os proponentes da CEMC defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos se explica através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, um conjunto supranacional de ideias, normas e valores, reflexo da cultura ocidental, que penetram em todas as regiões da vida moderna, mais do que através de fatores nacionais distintivos. A AGEE evidencia uma nova forma de força supranacional, resultado da construção produzida por um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, que promove a manutenção do sistema capitalista, mais do que qualquer conjunto de valores. Esta centra-se em torno dos três principais agrupamentos de estados, “Europa”, “América” e “Ásia”⁵⁶, que partilham a preocupação com o controlo, concordam sobre certas regras do jogo e competem ferozmente para fazer avançar o conjunto de acordos globais que lhes sejam mais favoráveis.

Para este autor, a AGEE tornou possível enunciar uma economia global, resultado “do colapso formal da única alternativa ao capitalismo e da aceleração dos processos no sentido da mercadorização de todas as coisas” (Dale, 2001: 147), e afeta os sistemas educativos nacionais. Nesta perspetiva, a educação, enquanto variável dependente, “centra-se em três questões fundamentais: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos?” (*idem*: 149). Estas questões, centradas nos princípios e processos de distribuição da educação formal e avaliação do conhecimento escolar e suas relações, dirigem a análise para o modo como aqueles processos são financiados, fornecidos e regulados, e como estes modos de governação se relacionam com conceções mais amplas de governação de uma sociedade. Confrontados continuamente com aquelas

⁵⁶ Dale (2001: 147) esclarece que estas regiões são mais construções sociais, especialmente político-económicas, do que geograficamente inclusivas.

questões, o modo como elas se apresentam e “a prioridade relativa que lhes é atribuída são crescentemente modelados pelos constrangimentos e pressões de relação (sobretudo económico-políticas)”, os Estados vêm diminuindo o leque de opções quanto à orientação da sua política (Antunes, 2005a: 40).

Ball (2002: 4) identifica como elementos chave do “pacote” da reforma em educação o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade, que designa como tecnologias políticas. Barroso (2006: 44) assinala que “a questão central desta evolução está relacionada com o modo como são definidas e controladas as orientações, normas e ações que asseguram o funcionamento do sistema educativo e, em particular, o papel que o Estado e outras instâncias ou agentes sociais têm neste processo”.

O Estado-providência que, no período que se seguiu à II Guerra Mundial, “conseguiu, em diferentes países, ser a fórmula política mais adequada para fazer a gestão das solicitações sociais, políticas e económicas dificilmente conciliáveis” (Afonso, 1998: 138) foi sendo edificado. Em Portugal, o Estado-providência desenvolveu-se, se bem que apenas em algumas dimensões, após o 25 de Abril de 1974. Afonso (1997) analisa a sua configuração na educação, encontrando princípios deste modelo em normativos estruturantes como a Constituição da República Portuguesa (CRP) e a Lei de Bases do Sistema Educativo, nos quais o Estado assume novas responsabilidades – “assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” e “estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino” (arts. 73.º e 74.º da CRP) – e estabelece medidas que visam garantir o acesso e o sucesso a todos os alunos. No que diz respeito às medidas de política educativa, o autor refere não encontrar indicações claras de terem atendido àqueles preceitos, até que o Programa do XI Governo Constitucional estabelece como prioridades a universalização do acesso à escolaridade básica de 9 anos e o combate ao insucesso (*idem*: 145), ao qual se seguiram diversos programas⁵⁷ que evidenciavam uma preocupação com a valorização dos recursos humanos do país, com a consolidação da escola oficial e com a crise dessa mesma escola (*idem*: 150). Afonso conclui “serem muito frágeis as

⁵⁷ PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (1987); PEPT – Programa Educação para Todos (1991)

formas ou estratégias como na última década⁵⁸ foram formuladas e implementadas as políticas públicas e encarados, neste âmbito, os direitos sociais inerentes à concepção de Estado-providência”, o que pode ser entendido, “na melhor das hipóteses, como a manutenção do *semi-Estado-providência*” (*idem*: 152).

Um Estado com uma decisiva intervenção na economia e que atende às expectativas e necessidades sociais, no contexto de recessão económica gerada pelo *choque do petróleo*, sofre severas críticas dos setores liberais e conservadores. Ao contrário das décadas anteriores “em que as mitologias socialistas e autogestionárias concorriam com o liberalismo económico e refreavam a fé depositada no mercado”, a “crença nas capacidades reguladoras do mercado, na concorrência e na competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso” passa a ser a modernidade (Lima, 2002: 19).

As políticas da designada *nova direita*, alicerçadas nesta corrente ideológica, adotaram “uma versão liberal bastante mitigada” (Afonso, 1999: 141), que se não se traduziu na substituição do Estado-providência, já que permaneceram algumas das suas marcas distintivas, e “o mercado não ressurgiu como um processo espontâneo, completamente fora do âmbito do Estado, mas como um sistema promovido e controlado, em grande parte, pelo Estado” (*idem*: 142). Nesse contexto ideológico, que elege como elementos estruturantes a racionalidade económica, a eficácia e a eficiência, o modelo de empresa, que tem a capacidade de resposta e de adaptação às pressões do mercado, é exportado para as organizações e a administração públicas (Lima, 2002: 21) e tem, como apresentaremos adiante, implicações nas políticas educativas e avaliativas públicas. Esta racionalidade introduz novas relações entre público e privado, admitindo a concorrência, questiona a concepção de serviço público, perspetivando os cidadãos como clientes e consumidores.

Nos trabalhos de Afonso (1998, 2002, 2003) é desenvolvida uma proposta de análise das políticas de avaliação em articulação com o papel que Estado e Mercado desempenham na sua definição, e investigado o impacto das mudanças ocorridas em países centrais como os Estados Unidos e a Inglaterra na definição de políticas educativas e avaliativas em países

⁵⁸ O autor refere-se ao período 1985-1995

semiperiféricos como Portugal e Espanha, que aqui convocaremos para a contextualização do nosso trabalho.

Os baixos resultados académicos obtidos por alunos americanos em testes internacionais são apresentados como indicador de vulnerabilidade e *A Nation at Risk*⁵⁹ revela que a educação se encontrava num estado de deterioração, indicando um atraso competitivo face a outros países industrializados. A reforma educativa que este relatório originou levou a “uma mudança das políticas de regulação para as políticas de desregulação e re-regulação; uma desvalorização da escola pública dando lugar à promoção de escolhas educacionais estimuladas pela competição e emulação entre escolas públicas e privadas; uma substituição do discurso da igualdade de oportunidades pelo discurso do rigor, da seletividade e da excelência académica” (Afonso, 2002: 113). Estas orientações, que se prolongaram pelos anos 90, dirigem a educação para um reforço da componente académica, que passa pela implementação de currículos e manuais uniformes e a avaliação para o desenvolvimento de dispositivos que permitam a responsabilização, focando-se na produção de testes estandardizados. Esta solução avaliativa é reforçada pela administração Bush, com a implementação de um sistema de exames nacionais que complementa as medidas da reforma, possibilitando a prestação de contas (*accountability*) e a competição entre escolas.

Também em Inglaterra se assiste à relevância da avaliação na reforma educativa dos anos 80/90 do século XX, com o surgimento das políticas da designada *nova direita*. O modelo descentralizado com orientações genéricas sobre o currículo é substituído por um modelo com poder centralizado, que determina o currículo nacional e estabelece um novo sistema de exames nacionais, que é justificado “pela necessidade de informar os pais sobre o progresso académico dos alunos e pela necessidade de realizar um controlo mais eficaz da qualidade das escolas” (Afonso, 2002: 115).

Dale refere como objetivos gerais das políticas da nova direita em educação “retirar custos e responsabilidades ao Estado e, simultaneamente, aumentar a eficiência e capacidade de resposta – e conseqüentemente a

⁵⁹ Relatório *A Nation at Risk: The imperative for educational reform* (1983), publicado pela Comissão Nacional para a Excelência da Educação, no mandato de Ronald Reagan. (disponível em <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>)

qualidade – do sistema educativo” (1994: 109-110). Atingir estes objetivos passa, então, por fornecer informação aos pais, para que possam fazer livres escolhas, e tornar as escolas mais eficientes, colocando-as em situação competitiva, e conceber novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação. Como refere o autor, a “ideia de a educação ser comprada e vendida no mercado tem estado, intencionalmente ou não, associada com o “controlo” dos sistemas educativos pela nova direita”, sendo de considerar, por isso, a possibilidade de liberalização, a “redução do controlo governamental através da abertura duma área a pressões competitivas”. Assim, para o autor, em educação, o termo *mercado* é mais conotativo que denotativo; operando mais como metáfora do que como uma guia para a ação. Como adianta Afonso (1999:144), a referência a “mercadorização da educação” traduz a implementação de mecanismos de “liberalização” no interior do sistema educativo, ou a introdução de elementos de “quase-mercado”.

Para Afonso (2002: 121), esta combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público explica o aumento do controlo sobre as escolas efetuado pelos governos da nova direita, manifesto na introdução de currículos e exames nacionais, e explica, em simultâneo, a promoção de criação de mecanismos que abrem espaço às *pressões competitivas* no sistema educativo, através de mecanismos como a publicitação de resultados.

Nesta redefinição da relação Estado-Mercado-Educação, a avaliação estandardizada criterial torna-se “um instrumento importante para a implementação da agenda educacional da nova direita” (Afonso,1998: 166) e emerge com uma centralidade crescente nas políticas, evidenciada pela expressão *Estado-avaliador* (*idem* 2002: 118).

Como refere Afonso (2003: 38), é necessário, agora, encontrar teorias que “procurem explicar a redefinição do papel do Estado e a sua realocização, tendo agora em conta as novas e múltiplas condicionantes emergentes da atual reestruturação do capitalismo a nível global”. Nesta reconfiguração da relação Estado-Mercado em Educação, parece haver “já alguma confirmação empírica convergente com a ideia de o protagonismo do Estado estar a manter-se, muito embora a sua centralidade, responsabilidade e visibilidade

sociais estarem a esbater-se.” (*idem*: 38), transferindo as suas funções para novos atores e induzindo “novas representações e conceções em torno do bem comum e do espaço público que pretendem legitimar esse descentramento.” (*ibidem*).

Correia e colaboradores (2011: 38) sintetizam as “novas” políticas em educação, a partir da última década do século XX, em três tendências: i) a definição redentora da escola, à qual foi atribuído um conjunto alargado de missões antes imputadas a outras instâncias e dinâmicas, “foi responsável pelo facto de hoje se exigir à escola que contribua tanto para a promoção da competitividade económica, como para a educação ambiental, educação para a paz, educação para a tolerância ou educação rodoviária, entre outras.”; ii) a transposição e valorização da lógica de mercado, “naturalizando” o pressuposto que o “único modo de regulação do mundo escolar é o que derivaria do mundo capitalista assente já não na cooperação, mas na competição entre os seres”; iii) este modo de regulação como garantia da qualidade educativa.

3.2. POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DA UNIÃO EUROPEIA 2000-2020 E AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PAÍSES DA EUROPA

Nos processos de globalização, tal como abordamos brevemente, diversas entidades e organizações assumiram um novo papel nas relações estabelecidas nos domínios político e económico. No contexto em que este trabalho se desenvolve, a União Europeia (UE), tal como refere Antunes (2005a: 38), representa uma das formas institucionais mais avançadas nestes processos, “desenvolvendo um vasto âmbito de intervenção e assumindo progressivamente um papel mais ativo (em sentidos divergentes e com resultados diversificados) na área das políticas sociais”, constituindo-se como um dos “colonizadores” das políticas educativas nacionais. A produção de processos de europeização dessas políticas, mais evidente a partir dos anos 80 do século XX, ocorreu através de: “(i) a definição de agendas e prioridades comuns aos Estados-membros, na esfera da educação; (ii) o estabelecimento de uma agenda e uma política comunitárias para a educação; (iii) a recontextualização de políticas comunitárias (*ibidem*)”.

Com um discurso centrado na necessidade de uma “elevada qualidade” no ensino e na atribuição de uma importância decisiva da Educação na transformação da União Europeia numa sociedade e economia do conhecimento líder a nível mundial, os Estados-Membros estabelecem um conjunto de objetivos comuns, embora cada um decida da sua própria política da educação, e trocam entre si boas práticas neste domínio.

A educação e a formação têm vindo a assumir uma relevância crescente nas políticas da UE, sendo, desde 2000, na Estratégia de Lisboa, assumida como uma dimensão importante para colocar a Europa na economia do conhecimento e responder aos desafios colocados pela globalização e no lançamento da nova Estratégia Europa 2020.

O Conselho Europeu, reunido em Lisboa, em 2000, acordou num novo objetivo estratégico para a UE para a década seguinte, a Estratégia de Lisboa, que visava tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social. Reconhecendo as mudanças resultantes da globalização e o ritmo cada vez mais acelerado com que são introduzidas, bem como os desafios colocados pela economia baseada no conhecimento, a UE aprova um programa para a criação de infraestruturas de conhecimento e para fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de proteção social e de ensino. Para alcançar estes objetivos, a UE declara como fundamental o investimento nas pessoas e o desenvolvimento de um Estado-providência ativo e dinâmico, considerando que os sistemas educativos europeus devem ser adaptados às exigências da sociedade do conhecimento e também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego. É então solicitado aos Estados-Membros que alcancem metas neste domínio, das quais destacamos, pela influência mais direta nas políticas nacionais em educação: o aumento anual substancial do investimento *per capita* em recursos humanos; a redução para metade, até 2010, do número de jovens dos 18-24 anos que têm apenas estudos secundários de nível inferior e que não estão a prosseguir estudos; a transformação de escolas e centros de formação, todos eles ligados à Internet, em centros locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, utilizando os métodos mais apropriados para abordar um vasto leque de grupos-alvo; a

criação de parcerias de aprendizagem entre escolas, centros de formação, firmas e unidades de investigação para o seu benefício mútuo. Nesta reunião surge também a proposta para uma reflexão geral sobre os objetivos futuros dos sistemas educativos, que incida nas preocupações e prioridades comuns e simultaneamente respeite a diversidade nacional.

Este Conselho Europeu (2000) anuncia a aplicação de “um novo método aberto de coordenação”, que divulgará as melhores práticas de modo a favorecer uma maior convergência relativamente aos objetivos da UE e auxiliará os Estados-Membros a desenvolverem progressivamente as suas próprias políticas. Este método de coordenação prevê o estabelecimento de indicadores quantitativos e qualitativos e *benchmarks* de entre os melhores do mundo, como um método de comparação das melhores práticas. A monitorização, a avaliação e a análise da consecução dos objetivos são concebidos como processos de aprendizagem recíproca.

Desde a adoção da Estratégia de Lisboa, em 2000, que a cooperação política em matéria de educação e formação tem vindo a ser reforçada através de um conjunto de programas de financiamento e iniciativas que visam incentivar todos os tipos de ensino e formação e todas as etapas da aprendizagem ao longo da vida.

No Conselho Europeu de Barcelona, em 2002, o Conselho de Ministros da Educação, juntamente com a Comissão, propôs um programa de trabalho, com uma calendarização detalhada de aplicação dos objetivos futuros concretos dos sistemas educativos, bem como das ações-chave a realizar por cada um dos Estados-Membros. Este programa centrou-se em três objetivos fundamentais: aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação; facilitar o acesso de todos à educação e à formação; abrir os sistemas de educação e formação ao mundo. O aumento da qualidade dos sistemas de educação e de formação é alcançado, de acordo com esta proposta, através de uma melhor “adequação entre os recursos e as necessidades, permitindo aos estabelecimentos escolares realizar novas parcerias com o intuito de os ajudar no seu novo papel, mais diversificado do que outrora”.

Para assegurar a concretização deste plano, é adotado o Programa “Educação e Formação 2010”, que pretendia assegurar a concretização dos

objetivos da Estratégia de Lisboa até 2010 e elevar o nível de qualidade dos sistemas de educação e formação na Europa, tornando-os numa referência mundial. Neste sentido, este programa constituiu-se no quadro de referência para o desenvolvimento das políticas de educação dos Estados-Membros. Em 2005, na sequência da decisão do Conselho Europeu da Primavera de relançar a Estratégia de Lisboa, a UE foca-se no Crescimento e no Emprego, sendo a Educação um meio a reforçar, de modo a que os sistemas educativos respondam às necessidades de novas competências e o aumento das habilitações é reafirmado como fundamental para a recuperação da economia.

O Conselho Europeu e a Comissão Europeia, no seu relatório intercalar conjunto de 2004, consideraram que a consecução dos objetivos sociais e económicos da UE passa inevitavelmente pela adoção de reformas urgentes na educação e na formação e decidiram avaliar de dois em dois anos os progressos alcançados na aplicação do programa de trabalho “Educação e Formação 2010”. Em 2005, para garantir a implementação do Programa “Educação e Formação 2010”, é, então, criado o ETCG – *Education and Training Coordination Group* – um grupo de cariz operacional, responsável pelo planeamento e coordenação das atividades do Programa, bem como pelos resultados e pela articulação das questões políticas e estratégicas transversais.

Em 2007, com a assinatura do Tratado de Lisboa, a UE reconhece o papel que os serviços públicos desempenham para efeitos da coesão social e regional, considerando os transportes, a educação e os cuidados de saúde essenciais à vida do dia-a-dia dos cidadãos e define as principais modalidades para assegurar a sua eficácia. Assim, a UE define o modo como se propõe contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade “incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística”. A ação da UE no domínio da Educação pretende atingir diversos objetivos, dos quais se destacam, pela sua articulação com a temática deste trabalho, “promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino;

desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-Membros”.

Para responder aos desafios do século XXI, que não conhecem fronteiras, e reconhecendo que os Estados-Membros já não são capazes de os enfrentar sozinhos, é solicitado um esforço coletivo à escala europeia que permitirá fazer-lhes face e responder às preocupações dos cidadãos. Em 2009 é aprovado um novo quadro estratégico para a cooperação europeia nas áreas da educação e formação – EF 2020 – para o período 2010-2020, o qual estabelece novos *benchmarks* para 2020, que quantifica⁶⁰, e que incidem: na obrigatoriedade do ensino pré-escolar; no aproveitamento dos alunos em três áreas, leitura, matemática e ciências; na aprendizagem ao longo da vida; no combate ao abandono do sistema de educação e formação, nas habilitações de nível superior.

Para Lima (2002: 91), o desenvolvimento e a recontextualização das políticas com um enfoque crescente na educação e na formação, a que assistimos desde a década de 2000, desenvolve-se numa “constelação de elementos diversos, tais como a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controlo da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas”, que designa por paradigma da *educação contábil*. Este paradigma desenvolveu-se, ao nível europeu, em iniciativas diversas que visavam a melhoria da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência das escolas e promoveram a sua avaliação. Neste âmbito, começamos por referir o Projeto-piloto Europeu “Avaliação da Qualidade na educação escolar” (1997/98)⁶¹, que considera a autoavaliação das escolas como uma medida fulcral para a melhoria da qualidade das escolas e tinha como objetivo desenvolver a consciência da necessidade de avaliar o ensino básico e secundário na

⁶⁰ EF 2020 – *benchmarks* para o período 2010-2020: uma média de pelo menos 15% de adultos deverá participar na aprendizagem ao longo da vida; a percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências deverá ser inferior a 15%; a percentagem de adultos de 30-34 anos com nível de ensino superior deverá ser de pelo menos 40%; a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%; pelo menos 95% das crianças entre 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório deverão participar no ensino pré-escolar.

⁶¹ No âmbito do projeto-piloto, foi construído um “Guia prático de autoavaliação”, traduzido em todas as línguas comunitárias e distribuído à totalidade das 101 escolas participantes.

Europa, por forma a valorizar os procedimentos nacionais existentes, conferir uma dimensão europeia à avaliação da qualidade e apoiar o intercâmbio de informações e de experiências.

Este projeto integrou várias dimensões importantes e considerava três aspetos operacionais-chave: um perfil de autoavaliação, um conjunto de orientações contendo um vasto repertório de instrumentos de avaliação e o apoio de um amigo crítico. No âmbito deste projeto foi construído o PAVE – Perfil de Autoavaliação da Escola – concebido com o objetivo de ajudar as escolas a selecionar para uma avaliação mais aprofundada e melhorar as áreas consideradas mais importantes. Seguidamente, apresentamos brevemente o PAVE, por constituir também um modelo a que muitas escolas recorrem para concretizar o seu processo de autoavaliação. Este modelo tem como propósitos: i) proporcionar um quadro da qualidade e da eficácia da escola tal como ele é percebido por professores, alunos e pais; ii) apoiar na seleção da área para investigação mais aprofundada, a partir das evidências encontradas; iii) favorecer uma cultura de discussão séria e aberta entre todos os atores, criando assim um clima favorável à autoavaliação.

Este é um modelo multidimensional, que abrange processos a nível do indivíduo, da sala de aula, da escola e da comunidade. Apresenta-se estruturado em duas partes: uma descrição formal da escola com base em 12 áreas e uma metodologia para discutir sobre quais dessas doze áreas deve incidir a avaliação em função do caso concreto de cada escola. As doze áreas são agrupadas em quatro domínios: Resultados; Processos a nível de sala de aula; Processos a nível da escola; O meio (identificados no quadro 2). Cada uma destas áreas é apresentada separadamente, primeiro através de uma definição e em seguida enunciando algumas questões que pretendem contribuir para ilustrar o seu conteúdo. Estas pretendem servir de mote para a discussão sobre a qualidade e eficácia da escola. O projeto apresenta também um conjunto de orientações contendo um vasto repertório de instrumentos de avaliação e conta com o apoio de um amigo crítico.

Este modelo propõe-se ser, ele próprio, um processo que implica os diversos intervenientes na escola e se desenvolve em etapas:

- Discutir, tão ampla e abertamente quanto possível, o objetivo e os compromissos da iniciativa, os seus potenciais desafios e benefícios. Convidar voluntários e aproveitar o seu entusiasmo.
- Nomear ou eleger um grupo para coordenar o projeto.
- Formar grupos de atores. Podem ser homogêneos ou mistos. Cada grupo deve ter cerca de 5-10 pessoas. É útil a existência de um moderador.
- Cada grupo completa o PAVE, buscando evidências e procurando apresentar opiniões espontâneas, tentando conseguir o consenso.
- Cada um dos grupos indica um representante para participar num grupo mais alargado (o grupo de avaliação da escola). Esse grupo reanalisa o PAVE.
- Tendo chegado a um acordo sobre o perfil do grupo para o PAVE, é feita uma recomendação sobre as áreas específicas que devem ser sujeitas a uma avaliação ou a uma ação mais aprofundada.

A escola constrói, assim, o seu Perfil de Autoavaliação de Escola.

	++	+	-	--	▲	↔	▼
Resultados							
Resultados escolares							
Desenvolvimento pessoal e social							
Saídas dos alunos							
Processos a nível de sala de aula							
O tempo como um recurso de aprendizagem							
Qualidade da aprendizagem e do ensino							
Apoio às dificuldades de aprendizagem							
Processos a nível da escola							
A escola como um local de aprendizagem							
A escola como um local social							
A escola como um local profissional							
O Meio							
Escola e família							
Escola e comunidade							
Escola e trabalho							

Quadro 2 PAVE – Perfil de autoavaliação da escola *in* MacBeath e colaboradores (2005: 180)

Tendo como referência este Projeto-piloto, ao nível do discurso político, a autoavaliação das escolas foi objeto de uma recomendação da Declaração de Viena de 1998, onde existem referências várias à necessidade e à importância dos processos de autoavaliação na melhoria da qualidade da educação. São de salientar as recomendações/convites dirigidos às escolas,

aos atores exteriores às escolas, aos governos nacionais e à Comissão Europeia para a participação ativa, a promoção e a divulgação da autoavaliação das escolas como estratégia prioritária para melhorar a qualidade.

Em 2000, a proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho⁶² sobre a cooperação europeia com vista à avaliação da qualidade do ensino básico e secundário identifica a avaliação da qualidade da educação em duas perspetivas: a avaliação externa e a autoavaliação. A avaliação externa “é um meio para controlar e guiar as escolas a partir do nível central”, é “uma tentativa do governo central para assegurar que seja ministrada uma educação de qualidade e que as escolas utilizem eficazmente os recursos disponíveis” (p. 5). Apresentando a autoavaliação como “um instrumento para organizar o debate democrático sobre a definição de qualidade na educação escolar a nível local”, delega nas escolas a realização desta tarefa que implica “muitas vezes a participação de todos os agentes relevantes e proporciona instrumentos para apoiar a tomada de decisões e a aprendizagem” (*ibidem*). A cooperação entre os Estados-membros, a este nível, não pretende produzir modelos de avaliação ou criar indicadores de qualidade, mas ter em conta e valorizar a diversidade de métodos e abordagens usados a nível nacional, de modo a gerar o intercâmbio e a melhoria.

A aprovação desta recomendação⁶³ aponta “o estabelecimento de sistemas transparentes de avaliação da qualidade”, com os diversos objetivos, dos quais destacamos:

- *“Incentivar a autoavaliação dos estabelecimentos de ensino como método para promover a aprendizagem e melhorar as escolas, num quadro equilibrado de autoavaliação da escola e de quaisquer avaliações externas;*
- *Tornar o objetivo e as condições de autoavaliação das escolas mais claros e assegurar que a abordagem à autoavaliação seja coerente com outras formas de regulação;*
- *Desenvolver a avaliação externa a fim de prestar apoio metodológico à autoavaliação das escolas e de proporcionar uma visão externa da escola, incentivando um processo*

⁶² Esta proposta foi aprovada pelo Conselho Europeu em 9 de novembro de 2000.

⁶³ Parlamento Europeu – Posição Comum adotada pelo Conselho em 9 de novembro de 2000 tendo em vista a aprovação da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário (COD 2000/0022)

de aperfeiçoamento contínuo e procurando que o mesmo não se limite ao mero controlo administrativo.” (p. 7-8).

Neste documento, são ainda referidos o incentivo à participação de diversos atores da comunidade educativa nos processos de avaliação (externa e autoavaliação), de modo a promover a corresponsabilização pela melhoria do ensino; a aposta na autoavaliação como um instrumento eficaz de reforço da capacidade de melhoria das escolas e garantir uma divulgação eficaz de boas práticas e de novos instrumentos de autoavaliação.

Em junho de 2000, o Comité das Regiões emite um Parecer⁶⁴ considerando o reforço da cooperação europeia neste domínio fundamental para a afirmação da UE: “Uma voz europeia que se fizesse ouvir a nível internacional sobre esta matéria poderia contribuir para pôr cobro ao domínio americano, canadiano e japonês no campo da avaliação”. Este Parecer defende que o desenvolvimento e a definição da educação devem fazer-se a partir da base para cima (por país, professores e gestores dos estabelecimentos de ensino, poder local e regional e outros agentes locais e regionais) e que estes intervenientes devem estar estreitamente associados ao processo de avaliação, mediante uma abordagem ascendente. A avaliação, com o objetivo fundamental de melhoria da qualidade educativa e, portanto, da qualidade das escolas, pretende obter resultados a longo prazo e inspirar confiança e segurança, em vez do receio de ser controlado, mercê da abertura e do diálogo. Neste sentido, os resultados da avaliação devem ser convertidos em ação, voltada para o futuro, e “não podem de maneira nenhuma ser utilizados para fins de classificação dos estabelecimentos de ensino ou de crítica a este ou àquele estabelecimento, o que destruiria a confiança necessária entre as partes em causa”.

Em 2001, esta temática é alvo de nova recomendação⁶⁵, que reforça as indicações anteriormente referidas e defende que “A avaliação da qualidade e, em particular, a autoavaliação das escolas são instrumentos adequados ao

⁶⁴ Parecer do Comité das Regiões sobre a «Proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre a cooperação europeia com vista à avaliação da qualidade do ensino básico e secundário» (2000/C 317/18)

⁶⁵ Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de Fevereiro de 2001 sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário (2001/166/CE).

objetivo de combater o abandono escolar dos jovens e, de um modo geral, a exclusão social” (2001: 2). É incentivada a cooperação entre todas as instituições que intervenham e promovida a sua integração em redes europeias, de modo a possibilitar o intercâmbio de experiências e de exemplos de boas práticas, a recolha de dados e de instrumentos relevantes para a avaliação da qualidade das escolas, a publicação dos resultados da avaliação das escolas, a criação de um conjunto de peritos com especialização nesta matéria e a utilização dos resultados de inquéritos internacionais para o desenvolvimento da avaliação da qualidade das escolas. O Parlamento Europeu atribuiu à rede europeia *Eurydice*, no quadro do programa Sócrates II, a tarefa de coordenar as experiências efetuadas no domínio da garantia da avaliação da qualidade do ensino.

3.3. TENDÊNCIAS DA AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM ALGUNS PAÍSES EUROPEUS

Os modos como se desenvolveram os processos de avaliação das escolas e as relações que estabeleceram com outras avaliações, e como se concretizaram as diversas *recomendações externas* ao nível das políticas de cada Estado-Membro, são aqui analisados a partir dos resultados do projeto ESSE – *Effective School Self-Evaluation*⁶⁶, que contribuiu de forma relevante para a sustentação das iniciativas de avaliação de escolas em Portugal, e são ainda apresentados alguns resultados de *Education at a Glance* (OCDE).

O relatório⁶⁷ do projeto ESSE “Autoavaliação das escolas em treze⁶⁸ países ou regiões da Europa” identifica, no que se refere ao enquadramento legal, a obrigatoriedade formal de implementar a autoavaliação na Irlanda, na Alta Áustria, na Bélgica (comunidade francófona) e na Dinamarca, verificando-se uma incidência sobre as escolas secundárias. Em sete países ou regiões não existia uma obrigação formal para a sua implementação, embora as

⁶⁶ Projeto da Conferência Permanente das Inspeções Regionais e Gerais de Educação (SICI- *The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education*) financiado pela Comissão Europeia (2001-2003); o relatório deste projeto foi publicado em 2003 pela SICI e pela Direção-Geral da Educação e Cultura da UE.

⁶⁷ Editado pela IGEC em 2007.

⁶⁸ Países e regiões participantes: Inglaterra, Escócia, Irlanda do Norte, Irlanda, Holanda, Áustria, República Checa, Portugal, França, a comunidade francófona da Bélgica, Hessen, Saxónia e Dinamarca.

escolas fossem fortemente incentivadas a fazê-lo, sendo, em alguns casos, altamente recomendada pelas autoridades responsáveis. Este incentivo passava por solicitar uma avaliação do progresso e da consecução do projeto educativo, bem como de uma estratégia para o melhorar ou como parte integrante do próprio projeto educativo. Na Inglaterra, na Escócia e na Irlanda do Norte, as escolas tinham de preencher um formulário de autoavaliação ou uma descrição autoavaliativa antes de uma inspeção. Na Escócia existia uma iniciativa que estimulava as escolas a publicarem os seus relatórios. Em Portugal, na República Checa, na Dinamarca e na Saxónia não existia a obrigação formal de implementar um processo de autoavaliação.

Como existia, na maioria dos países e regiões, a obrigatoriedade ou o incentivo à produção de um relatório, todas as escolas teriam algum tipo de autoavaliação, embora a autoavaliação sistemática estivesse, na maioria dos países ou regiões, numa fase embrionária. No relatório é mencionada como tendência futura uma evolução gradual de maior obrigatoriedade, como é apontado no caso português.

Na maioria dos países e regiões, as escolas dispunham de dados de referência que possibilitavam a comparação do seu desempenho com o de outras escolas e o estabelecimento de objetivos de melhoria adequados, que têm por base o desempenho dos alunos em exames ou testes. Em Inglaterra, na Escócia e em França, eram também fornecidos indicadores de valor acrescentado, para avaliar o desempenho dos alunos, em comparação com as expectativas baseadas no seu meio ou nos resultados anteriores. Em alguns países e regiões, eram disponibilizados também valores nacionais de referência sobre o currículo. Outros indicadores, como a média dos custos escolares, a taxa de frequência, o rácio aluno-professor, eram fornecidos em alguns países. A produção regular de relatórios sobre o estado do sistema educativo era também a prática das inspeções em alguns países e regiões. Estes indicadores constituem-se como elemento base para a autoavaliação, essencial à análise do sucesso. Não estavam disponíveis valores de referência (ou somente em pequena escala) na Áustria, na República Checa e em Hessen⁶⁹. No relatório conclui-se que quanto mais a autoavaliação se

⁶⁹ Estado da Alemanha, na região central do país.

encontrava articulada com outras avaliações no sistema, maior era a disponibilidade de indicadores e maior a sua utilização ao nível de escola.

No que se refere aos modelos, padrões e quadros conceptuais, verificou-se que, na maioria dos países, os usados pelas inspeções eram ou poderiam ser usados pelas escolas na sua autoavaliação. Na Áustria e em Hessen, estava a ser desenvolvido um modelo de autoavaliação no contexto de um projeto. Em França e na Comunidade Francófona da Bélgica, existiam orientações nacionais e/ou critérios obrigatórios relacionados com a autoavaliação. Apenas a Saxónia não possuía um modelo, nem indicadores ou critérios de qualidade, sendo que, numa fase-piloto, as 10 escolas envolvidas puderam escolher os seus próprios critérios e indicadores.

O conjunto de indicadores de qualidade desenvolvido para avaliar a eficácia do processo de autoavaliação das escolas teve por base a distinção, que era crescentemente usada em modelos de melhoria da qualidade nos serviços públicos, entre *inputs*, processos e resultados, em Modelos de Excelência, como o divulgado pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM)⁷⁰ (SICI, 2003: 16).

Quando analisados os diversos modelos, foram identificadas áreas-chave comuns e indicadores frequentes: na área-chave “Processos de ensino-aprendizagem, ensino e aprendizagem, apoio e orientação, clima e/ou carácter, currículo; na área-chave “processos de gestão”, gestão (que pode também abranger a autoavaliação), relações com pais e com a comunidade; na área-chave *output*, resultados e sucesso dos alunos é o mais usado.

A recolha de dados para a autoavaliação recaía, na maioria dos países e regiões, numa combinação de métodos que incluía questionários (aos pais, alunos, funcionários, comités da escola), análise de dados estatísticos e observação (do ensino e da aprendizagem). Esta última era considerada de difícil integração no contexto da autoavaliação. Também as entrevistas, discussões e testes ao desempenho dos alunos eram usados em alguns dos países. No relatório conclui-se que quanto mais a autoavaliação era

⁷⁰ A EFQM é a entidade responsável pelo Modelo de Excelência, o qual, ao longo dos últimos vinte anos, tem sido uma estrutura de suporte para organizações europeias e de todo o mundo desenvolverem uma cultura de excelência, acederem a boas práticas, conduzirem a inovação e melhorarem os seus resultados.

considerada como parte da cultura escolar, maior era a diversidade de métodos, frequentemente construídos com base na negociação.

Neste estudo foi também abordada a questão das parcerias nos processos de autoavaliação. Os parceiros mais frequentemente mencionados foram alunos, pais, professores e os órgãos de gestão das escolas. É ainda de salientar que, na República Checa e na Comunidade Francófona da Bélgica, a Inspeção era um parceiro importante. No relatório considera-se que a consulta aos alunos estava em fase de crescimento, tendendo, no entanto, a ser menos sistemática e mais limitada do que a consulta aos pais e aos funcionários.

Tal como os modelos, o tipo de relatórios de autoavaliação que as escolas tinham de produzir era diverso. Estes foram categorizados em cinco situações: relatórios obrigatórios incluindo resultados da autoavaliação; relatórios de resultados da autoavaliação como início da meta-avaliação; relatórios para a inspeção, mas não para a meta-avaliação; relatórios internos para os parceiros relevantes; folhetos, brochuras, etc., sobre a escola para o público em geral. O relatório concluiu que, neste âmbito, a situação é muito díspar, alguns países possuíam uma forte tradição de prestação de contas através da publicação dos resultados das escolas, num clima de comparação e de competição; outros revelavam uma preocupação com a abertura a todos os parceiros e havia outros em que não se tinha em conta qualquer tipo de resultados.

Na maioria dos países ou regiões, a autoavaliação apresentava uma forte articulação com o aperfeiçoamento/desenvolvimento das escolas; em dez países os resultados eram mesmo considerados elementos essenciais para o projeto educativo da escola, para o planeamento da ação e o seu aperfeiçoamento.

No que se refere ao papel da inspeção, o relatório classifica diversas funções, das quais destaca: promoção, estímulo da autoavaliação; proporcionar apoio, aconselhamento, orientação; proporcionar matriz e material para a autoavaliação; compromisso de complementaridade entre avaliação externa e interna. Neste ponto, o relatório destaca as regiões anglo-saxónicas como aquelas em que as inspeções desempenhavam um papel muito importante e ativo na autoavaliação e em alguns países era relevante uma tendência para a procura de equilíbrio entre a avaliação externa e interna.

Este documento identifica, em alguns países ou regiões, outras organizações que desempenham funções idênticas a estas.

A avaliação da qualidade e/ou eficácia do processo de autoavaliação constituía uma parte da avaliação externa em seis países e apresentava-se como uma tendência a operacionalizar em mais três, verificando-se que esta não ocorria em cinco países ou regiões. No que diz respeito à produção de um relatório a este propósito, verificou-se que em nove países ou regiões a inspeção o elabora, estando, na maioria dos casos, integrado no relatório decorrente da avaliação externa. Apenas da Irlanda do Norte existia o exemplo de um relatório publicado separadamente sobre a qualidade da autoavaliação. Os resultados da autoavaliação eram usados em sete países ou regiões no decurso da avaliação externa.

O projeto ESSE apresentava um outro eixo de análise, o contexto em que se desenvolviam os processos de autoavaliação. Na maioria dos países ou regiões eram facultadas orientações voluntárias, em França, na Saxónia e na Dinamarca a orientação era relativamente obrigatória e só a República Checa não disponibiliza orientação. O enfoque destas orientações era diverso: sobre a autoavaliação – processo de auditoria; sobre o projeto educativo da escola – aperfeiçoamento da escola; sobre instrumentos de autoavaliação; sobre a recolha de provas para a autoavaliação da escola; sobre a utilização de indicadores de clima na autoavaliação; sobre a análise de dados de desempenho. Em muitos países ou regiões é o Governo/Ministério que está envolvido no desenvolvimento e na transmissão de orientações às escolas, sendo a inspeção ativamente envolvida em alguns deles. No que se refere ao modo como as orientações são transmitidas, este relatório aponta diversas formas: a publicação de manuais e de relatórios; o lançamento de redes de qualidade que fornecem informação; a criação de material, instrumentos e indicação de métodos de recolha para a autoavaliação; aconselhamento durante a implementação e realização de processos de autoavaliação; oferta de formação contínua e/ou organização de seminários; lançamento de projetos; apoio à utilização do *amigo crítico*.

A situação de Portugal, no relatório do projeto ESSE (SICI, 2003: 99-100) encontra-se sistematizada no quadro 3.

Tópicos em análise no projeto ESSE	Situação de Portugal
Enquadramento legal da autoavaliação	Voluntário (referência ao projeto de Lei que a passava a considerar obrigatória, e em conjunto com a avaliação externa, como parte do processo de melhoria da educação)
Fornecimento de valores de referência para efeitos de comparabilidade (<i>Benchmarking</i>)	Testes de aferição nacionais, no 1.º Ciclo, e resultados de exames nacionais, no nível secundário. Dados sobre o desempenho dos alunos, fornecidos pela Inspeção, com base numa amostra de escolas. São também conhecidos indicadores demográficos, relativos aos professores, às instalações e aos custos.
Indicadores, padrões, critérios e quadros conceptuais para avaliar a autoavaliação das escolas	Não há prática de fornecimento de indicadores. Inspeção sugere um modelo usado para avaliações externas, com quatro dimensões: desempenho dos alunos, processos de ensino e de aprendizagem; clima de escola e organização e gestão. São usados também o estabelecido pela EFQM, e os desenvolvidos no âmbito do projeto Qualidade XXI e o Observatório da Qualidade das Escolas.
Inspeção externa da qualidade/eficácia dos processos de autoavaliação	Nos últimos três anos, foi implementado um sistema de avaliação externa que pretendia promover a autoavaliação. A Avaliação Integrada das Escolas, realizada pela Inspeção, tem início pela apresentação da escola, baseada no seu desempenho, na sua perspetiva dos seus processos e eficácia educativos.
Prestação de orientação e formação para autoavaliação	Não existem orientação e apoio sistemáticos, apesar da crescente solicitação de informação técnica específica. Algumas escolas receberam incentivos e são encorajadas a procurar orientação, nomeadamente através de “amigos críticos”; outras escolas estão associadas a instituições de ensino superior e desenvolvem os seus projetos; o Instituto de Inovação Educacional desenvolveu um guia para a autoavaliação no projeto “Qualidade XXI”

Quadro 3 – Quadro-síntese da situação de Portugal, segundo o relatório do projeto ESSE (SICI, 2003: 99-100)

Este documento refere como áreas a desenvolver: o estabelecimento de um quadro normativo claro para a autoavaliação das escolas; o fornecimento de informação, de indicadores nacionais e regionais a utilizar em *benchmarking*; o fornecimento de maior orientação e a capacitação de equipas de assessoria e de peritos para a obtenção de melhorias com esta estratégia; o fomento da disseminação de boas práticas; uma articulação sistemática entre a autoavaliação e a avaliação externa; tirar partido das competências de monitorização da Inspeção.

Se este era o *instantâneo* em 2001-2003, período em que foi desenvolvido o projeto ESSE, outros estudos foram fornecendo dados sobre o que se foi alterando ao nível da avaliação de escolas. Numa crescente atenção e preocupação com comparações internacionais, os governos pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) têm promovido o desenvolvimento de um quadro de indicadores quantitativos, comparáveis, e uma análise que publicam anualmente no *Education at a Glance*. Dos indicadores disponíveis, referimos aqui os que diretamente se relacionam com a temática deste trabalho – “Clima de aprendizagem e organização das escolas” (capítulo 4); em particular o indicador “Como monitorizam os sistemas educativos o desempenho das escolas?”⁷¹ (2007: 412-420) focaliza-se sobre modalidades de avaliação e prestação de contas nas escolas básicas e secundárias públicas e analisa a recolha, a disponibilização e a utilização de dados relativos ao desempenho dos alunos e da escola⁷². O documento aponta uma crescente utilização da avaliação dos alunos na avaliação e prestação de contas das escolas: em pouco mais de metade dos países existem exames nacionais nos ensinos básico e secundário, sendo maior a incidência de avaliações nacionais no ensino obrigatório; na Austrália, a implementação de testes padronizados constitui mesmo requisito para a obtenção de financiamento do governo; dois terços dos países da OCDE e a economia parceira Israel têm normativos que exigem que as escolas sejam alvo de inspeções regulares; em três países os resultados da avaliação das escolas são utilizados para atribuir recompensas financeiras (Coreia do Sul e Estados Unidos) e / ou sanções para as escolas (Bélgica [Flandres], Coreia do Sul e Estados Unidos).

É reconhecida uma tendência para uma maior descentralização de responsabilidades em educação e a uma tentativa de focalizar o setor público nos resultados, o que tem promovido uma evolução dos sistemas de monitorização que se vem concretizando em avaliações. As políticas educativas nestes países têm promovido a descentralização de

⁷¹ “*The learning environment and organization of schools*” (D5). Este indicador complementa a informação quantitativa relacionada com os salários dos professores e de trabalho e tempo de ensino (Indicadores D3 e D4), tempo de instrução dos estudantes (Indicador D1) e a relação entre o número de alunos e números de professores (Indicador D2), fornecendo informações de natureza qualitativa sobre o tipo e uso da avaliação e de responsabilização da escola.

⁷² Dados referentes ao ano escolar 2004-2005.

responsabilidades para as escolas, exigindo uma maior atenção à sua avaliação e a necessidade de prestação de contas.

A maior liberdade dada às escolas para desenvolverem os seus processos educativos *criou* a necessidade de avaliar o desempenho das escolas, de modo a garantir que os padrões de qualidade são mantidos e que melhorias possam ser introduzidas e acompanhadas. No entanto, no documento afirma-se que os resultados em educação podem ser difíceis de medir: muitos países têm usado as inspeções para monitorizar e avaliar o desempenho das escolas, mas cada vez mais os resultados dos alunos em testes padronizados têm servido também este propósito.

Os objetivos da avaliação das escolas diferem entre países. Para uns, servem como instrumentos de política para aumentar a eficácia da educação e potenciar a melhoria das escolas; noutros são serviços assegurados por instituições que dão conta da utilização dos fundos públicos. O relatório salienta um aspeto importante desta questão, o papel da escolha da escola da utilização dos resultados da avaliação e da prestação de contas das escolas para promover a escolha da escola para os pais e famílias, sendo ainda assumido, em muitos países, que a promoção da escolha pode aumentar a eficácia do sistema de ensino e facilitar a melhoria da escola. Neste sentido, as “migrações” de alunos entre as escolas são consideradas, em alguns países, como sinais sobre o estado do ensino nas escolas.

No que se refere à avaliação externa das escolas, os dados indicavam que dois terços dos países da OCDE, possuíam normas para a inspeção regular das escolas, em dezanove existiam indicações para a implementação periódica de autoavaliação, enquanto em metade dos países da OCDE, existe regulamentação para a implementação de ambos os processos. Em alguns países, estes resultados são utilizados como fontes de informações complementares.

Os resultados da avaliação e da prestação de contas são, em dez países da OCDE, disponibilizados aos pais, de modo a permitir a escolha da escola. Portugal, tal como Alemanha, México e Espanha, disponibilizava essas informações ao público em geral ou para grupos-alvo, mas não com esse objetivo. Na Bélgica (Flandres), a avaliação das escolas não se destina, por lei,

a ser usada para permitir a escolha, no entanto é utilizada pelos pais para o fazerem.

Em Portugal, o indicador “Como monitorizam os sistemas educativos o desempenho das escolas?” identificava os exames nacionais de 9º ano (último ano da escolaridade obrigatória) e as estatísticas relativas a alunos das escolas profissionais (de modo a avaliar a adequação da oferta de cursos às necessidades do mercado de trabalho). No relatório, é afirmado que, embora os resultados da avaliação possam ser usados para orientar os pais, quando estes têm a possibilidade de escolher a escola esta informação não é a determinante.

Em estudos posteriores, este indicador apresentou focos distintos. Em 2008, procurou conhecer “Qual é o impacto da avaliação nos sistemas de educação?” (OCDE, 2008: 468). Os resultados, nesse ano, indicavam que em vinte e dois países se realizam exames ou avaliações nacionais; em catorze a avaliação regular das escolas é obrigatória (quer a autoavaliação, quer a avaliação realizada pela inspeção ou outro organismo externo). Nos casos em que a autoavaliação é obrigatória, esta tem uma efetivação anual, enquanto a inspeção tende a ser realizada a cada três anos. Os resultados de 2008 referiam que a avaliação efetuada pela Inspeção parece ter maior influência nas escolas e nos professores, em termos dos processos de avaliação e de responsabilização. Em Portugal, foi considerada moderada a influência da avaliação externa na melhoria das competências profissionais dos professores. No que se refere aos usos da avaliação, o relatório indicava que a avaliação do desempenho e a avaliação das escolas eram utilizadas para fornecer *feedback* às escolas, não tendo implicações sobre o financiamento ou orçamento da escola, a atribuição de recompensas ou sanções para as escolas, ou bónus para os professores. Num grande número de países, a influência da avaliação da escola é maior do que os resultados dos alunos em exames para avaliar o seu desempenho; em alguns países (9), é usada para avaliação do desempenho da gestão escolar e, em quatro países é utilizada para a avaliação do desempenho individual dos professores.

Se em anos anteriores foi possível identificar nos relatórios *Education at a Glance* uma atenção específica às escolas e aos modos como se concretizava a sua avaliação, em 2009, esta referência surgia associada ao

indicador “O Clima de Escola”, não se referindo em nenhum outro à organização ou avaliação da escola de forma direta. Será ainda relevante apresentar aqui que o indicador desenvolvido a partir de “Quanta avaliação e *feedback* recebem os professores e qual o seu impacto?”, reconhecendo que a avaliação pode desempenhar um papel importante na melhoria da escola e no desenvolvimento profissional dos professores, é analisado pela voz dos professores. O documento dá conta que, em muitos países, existe uma fraca estrutura de avaliação, revelando que, por exemplo em Portugal, nos cinco anos anteriores, 33% das escolas não tinha tido qualquer tipo de avaliação, situação idêntica à da Áustria e da Irlanda, enquanto noutros os professores referem a existência de avaliação anual. Os outros indicadores analisados nesse relatório relacionam-se com a avaliação do trabalho dos professores e o seu impacto, pelo que não os exploraremos.

A breve contextualização aqui apresentada refere-se a tendências das políticas em educação e em avaliação e a dados sobre a avaliação e autoavaliação de escolas que, cronologicamente, antecederam o desenvolvimento do nosso trabalho com as escolas. Os contributos aqui convocados pareceram-nos pertinentes para uma análise e compreensão contextualizadas do desenvolvimento de processos de avaliação de escolas em Portugal, nas últimas décadas.

CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL

Tendo já assumido uma perspectiva de escola para esta investigação – sistema aberto –, torna-se imprescindível conhecer os modelos ou programas de avaliação em que as escolas estiveram envolvidas ou a que estiveram submetidas, pois, como afirma Alaiz e colaboradores (2003: 64), “Muitos dos referenciais de avaliação de escola são quadros operacionais definidos “fora” das escolas”.

Este capítulo não tem o objetivo de apresentar uma resenha histórica exaustiva dos contextos político, normativo e de avaliação das escolas, antes visa permitir uma caracterização face às tendências das políticas em educação e em avaliação das escolas e caracterizar os programas e projetos que foram levados a cabo nas últimas décadas neste âmbito. Pretende-se analisar os modelos de avaliação propostos, buscando pistas que possam contribuir para o esclarecimento da questão de partida: avaliar para melhorar ou para cumprir uma exigência legal? Esta pesquisa bibliográfica procura constituir-se ainda como o primórdio de um quadro de análise que permita encontrar pontos de ligação entre os diversos modelos propostos que se foram sucedendo e as suas implicações nos modos de autoavaliação atualmente praticada/construída nas escolas.

Esta abordagem evidencia-se como indispensável para a pesquisa que se pretende levar a cabo, uma vez que partilhamos da ideia expressa por Alaiz e colaboradores (2003: 63), quando se referem à construção do quadro de avaliação nas escolas que deve realizar-se de forma participada, apesar dos muitos constrangimentos legais e pressões externas sobre si. Estes autores afirmam que esta tensão e a preocupação com a prestação de contas, associadas a carências de formação em avaliação, podem levar à importação de modelos prontos-a-usar ou à utilização acrítica de sugestões e propostas que acabarão por produzir mais efeitos perversos que resultados positivos.

4.1. ENQUADRAMENTO POLÍTICO E NORMATIVO DA AVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL

Tal como em outros países, a avaliação de escolas tem vindo a merecer um interesse crescente nas políticas educativas em Portugal. A escola, reconhecida como “espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino e como lugar estratégico para a sua mudança” (Barroso, 1996: 9), assume o lugar singular para operacionalizar as medidas para uma nova arquitetura do sistema educativo e para a implementação de novas formas de regulação.

Prevista desde 1986 na Lei de Bases do Sistema Educativo [Lei n.º 46/86, de 14 de outubro], a Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior torna-se objeto de legislação específica em 2002, através da aprovação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Presente na agenda política após ter sido decretada a autonomia (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), impunha-se que fosse garantida a “credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino” (art. 3.º da Lei n.º 31/2002) e se permitisse “dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do Sistema Educativo (...)”. Isto é particularmente relevante quando, desde 1998, se assume no discurso político a necessidade de uma “nova organização da educação”, que passa pela autonomia e descentralização, que tem como objetivo “concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Decreto-Lei n.º 115-A/98). Esta é, em certa medida, uma resposta ao preconizado também na Constituição da República, no que se refere à participação dos atores da cidade educativa na gestão democrática das escolas e na definição da política de ensino.

O enquadramento político e normativo da avaliação de escolas em Portugal, que apresentamos, assenta na análise de documentos da agenda política e de instrumentos legais que se dirigiram à escola e aos modos de efetivar a sua avaliação. Não é objetivo deste trabalho fazer uma análise dos discursos aí expressos ou uma abordagem aprofundada às narrativas, mas antes situar a temática e a investigação realizada nesses (con)textos.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de bases do Sistema Educativo), assume-se como documento fundamental neste âmbito, já que determina a obrigatoriedade do processo de autoavaliação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário das redes pública, privada, cooperativa e solidária. Esta Lei define os objetivos e a estrutura do sistema de avaliação e esclarece uma conceção de avaliação. O ano de 2002 marca formalmente, no plano legislativo, a introdução da autoavaliação de escolas nos discursos legais e na agenda política.

O contexto de alguma instabilidade política em Portugal no período 2000-2011 refletiu-se na constituição de cinco Governos Constitucionais e na nomeação de sete ministros da Educação (Quadro 4) e na consequente sucessão de alterações legais e de prioridades para a educação e para a avaliação. Consideramos este período para a análise dado que compreende o início da obrigatoriedade da realização de autoavaliação e o período de tempo em que esta investigação decorreu. Propomos revisitar as propostas anunciadas nos Programas de Governo e inventariar as medidas de política que se dirigiram às escolas e à sua avaliação, fazendo a análise das intenções assumidas e das concretizações alcançadas.

Governo Constitucional	Primeiro-ministro	Ministro da Educação
XIV 1999-2002	António Guterres	Guilherme de Oliveira Martins Augusto Santos Silva Júlio Pedrosa
XV 2002-2004	Durão Barroso	David Justino
XVI 2004-2005	Santana Lopes	Maria do Carmo Seabra
XVII 2005-2009	José Sócrates	Maria de Lurdes Rodrigues
XVIII 2009-2011	José Sócrates	Isabel Alçada

Quadro 4 – Governos Constitucionais entre 2000 e 2011 e respetivos Primeiro-ministro e Ministro da Educação.

A nossa análise incidiu nas dimensões de prestação do serviço público de educação, de avaliação e de administração e gestão das escolas preconizadas nos programas destes governos. As sínteses desta análise estão sistematizadas nos quadros 5 e 6.

O papel da escola pública na prestação do serviço público de educação é uma dimensão que distingue os programas de governo em dois períodos de governação (Quadro 5).

Programa Governo	Perspetivas de Educação e de Prestação do Serviço Público de Educação
XIV 1999-2002	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conceção dinâmica da ação educativa ▪ princípios: autonomia e responsabilidade
XV 2002-2004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ valores: o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor e a competência, na busca da excelência ▪ quase monopólio da escola pública – não é o modelo desejável ▪ maior equilíbrio entre as organizações pública, social e privada, enquanto destinatários das políticas educativas e do esforço de financiamento
XVI 2004-2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ redefinição da rede escolar ▪ valores: o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor e a competência, na busca da excelência ▪ quase monopólio da escola pública – contrariam o princípio constitucional da liberdade de ensinar e aprender, de escolher e de aceder a um bem
XVII 2005-2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ garante da inclusão e da igualdade ▪ defesa e valorização do serviço público de educação e da escola pública ▪ apoio estatal, assente na qualidade e através de formas claras e rigorosas de contratualização, ao ensino particular e cooperativo
XVIII 2009-2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ consolidação das mudanças e desenvolver as linhas de evolução e progresso do sistema educativo

Quadro 5 – Síntese das perspetivas de “Educação” e de “Prestação do Serviço Público de Educação” presentes nos Programas de Governo entre 2000 e 2011.

Os programas dos XV e XVI Governos Constitucionais apontam a necessidade de “(...) contrariar o crescente estatismo a que está sujeita a educação em Portugal.” (PGXV, 108), e defendem um “maior equilíbrio entre as organizações pública, social e privada, enquanto destinatários das políticas educativas e do esforço de financiamento”. Nestes programas é assumido que o “quase monopólio da escola pública que ainda existe, em todos os níveis de ensino, não é o modelo desejável” (PGXVI, 187). Esta situação é explicada pelos proponentes, pelo facto de a escola pública “há muito estar sujeita a limitações no seu funcionamento e na sua cultura que contrariam o princípio constitucional da liberdade de ensinar e aprender, de escolher e de aceder a um bem” (*idem*: 188).

A mudança governativa deu lugar aos programas dos XVII e XVIII Governos Constitucionais, nos quais o esforço para “avançar no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades” (PGXVII,43) é sustentado “defendendo e valorizando o serviço público de educação e a escola pública, aberta a todos” (*ibidem*) e o apoio estatal ao ensino particular e cooperativo é “assente na qualidade e através de formas claras e rigorosas de contratualização” (*ibidem*). A esta conceção distinta quanto à natureza das instituições que prestam serviço público de educação não é alheia a conceção de educação e da sua função. A “busca da excelência” (PGXV, 107; PGXVI, 186) e a introdução de valores como “o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor e a competência” (*ibidem*) na educação estão associadas a políticas que anunciam a livre escolha em educação.

No que se refere aos modos como os programas se posicionam face aos modos de organização, administração e gestão das escolas, assistiu-se, neste período, a sucessivas alternativas apresentadas como “novas formas de administração e gestão das escolas” desde o XIV Governo (Quadro 6).

Programa Governo	Administração e gestão da Escola
XIV 1999-2002	<ul style="list-style-type: none"> ▪ generalização dos Conselhos Locais de Educação ▪ adoção de várias soluções organizativas ▪ desenvolvimento de novas formas de administração e gestão das escolas ▪ consolidação da autonomia ▪ celebração de contratos de autonomia (as escolas, a administração educativa e as autarquias locais) ▪ agrupamento dos estabelecimentos de ensino
XV 2002-2004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ progressiva transferência de competências para a administração local ▪ funções de coordenação e de avaliação a nível central ▪ modernização e profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino ▪ prestigiando a figura do Diretor de Escola
XVI 2004-2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ progressiva transferência de competências para a administração local ▪ funções de coordenação e de avaliação a nível central
XVII 2005-2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ maior autonomia das escolas ▪ celebração de contratos de autonomia (as escolas e a administração educativa) ▪ celebração de contratos-programa com escolas, associações de pais, autarquias e organizações da sociedade civil (escolas com mais dificuldades) ▪ colaboração e partilha de responsabilidades entre o Ministério da Educação, as autarquias e as associações de pais e encarregados de educação ▪ participação democrática na vida das escolas – famílias e as comunidades locais na gestão e administração escolar ▪ aumento dos poderes e das responsabilidades das direções executivas ▪ favorecimento da constituição de lideranças fortes ▪ concentração no ME das funções de financiamento e regulação do sistema, desenho e desenvolvimento curricular, avaliação e inspeção
XVIII 2009-2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ acompanhamento e avaliação da aplicação do novo regime de organização e gestão das escolas ▪ desenvolvimento da autonomia das escolas

Quadro 6 – Síntese das perspetivas de “Administração e Gestão da Escola” presentes nos Programas de Governo entre 2000 e 2011.

Foram proclamados modelos que defendiam a progressiva transferência de competências para a administração local, pelos XV e XVI Governos, que, por outro lado, declaram a necessidade de prestigiar a função do Diretor de Escola, figura nova na gestão das escolas em Portugal. Tendências para a maior autonomia das escolas, com a promessa de celebração de contratos de autonomia e contratos-programa, foram apresentadas pelos XIV, XVII e XVIII Governos. A esta proposta de desenvolvimento da autonomia das escolas associa-se a convocação de outros intervenientes para a gestão e administração escolar, como garante de uma participação democrática na vida das escolas.

Nesta sucessão de perspetivas distintas quanto à função das escolas na prestação do serviço público de educação e quanto ao modo como estas devem ser administradas e geridas, a avaliação assume um lugar de relevância crescente nos programas de governo analisados. A avaliação assume-se como o ponto de convergência das diversas políticas, sendo distintas a sua função e as suas consequências (Quadro 7).

Programa Governo	Avaliação das Escolas	Consequências da Avaliação
XIV 1999-2002	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avaliação dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Diagnóstica – testes de aferição ○ Reguladora – exames finais nacionais no 12º ano 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ valorizar as boas práticas e estabelecer redes de permuta
XV 2002-2004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ introdução, a todos os níveis (das instituições, dos docentes, dos funcionários e dos alunos) de uma cultura de avaliação ▪ avaliação do desempenho das escolas ▪ adoção de exames nacionais como condição de acesso ao nível de ensino imediatamente superior ▪ desenvolvimento do sistema de avaliação aferida em cada um dos ciclos do ensino básico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ no seu desempenho e no desenvolvimento organizacional, profissional e humano ▪ publicitação dos resultados e criação de um sistema de distinção do mérito e de apoio

Programa Governo	Avaliação das Escolas	Consequências da Avaliação
XVI 2004-2005	<ul style="list-style-type: none"> continuar o desenvolvimento de uma cultura de avaliação das instituições, dos docentes, dos funcionários e dos alunos avaliação do desempenho das escolas desenvolvimento do sistema de avaliação aferida em cada um dos ciclos do ensino básico 	<ul style="list-style-type: none"> no seu desempenho e no desenvolvimento organizacional, profissional e humano publicitação dos resultados e criação de um sistema de distinção do mérito e de apoio
XVII 2005-2009	<ul style="list-style-type: none"> enraizar em todas as dimensões do sistema de educação e formação a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas avaliação do desempenho dos alunos e do currículo nacional, avaliação dos educadores e professores, avaliação, segundo critérios de resultados, eficiência e equidade, das escolas e dos serviços técnicos maior responsabilidade, prestação regular de contas e avaliação de desempenho e de resultados. programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias, que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho e não se reduza a uma ordenação sumária e acrítica, baseada unicamente em notas de alguns exames, potenciando um modelo que tenha em conta os padrões adotados no âmbito da União Europeia concursos nacionais de boas práticas e inovação no Ensino Secundário 	<ul style="list-style-type: none"> premiar as boas escolas, quer para torná-las referências para toda a rede, quer para apoiar, nos seus planos de melhoria, as escolas com mais dificuldades
XVIII 2009-2011	<ul style="list-style-type: none"> monitorizar e aperfeiçoar o sistema de avaliação das aprendizagens dos ensinos Básico e Secundário prosseguir o esforço de melhoria de qualidade das provas de avaliação prosseguir o programa da sua avaliação externa 	<ul style="list-style-type: none"> base para o reforço contratualizado da autonomia

Quadro 7 – Síntese das perspetivas de “Avaliação das Escolas” e “Consequências da Avaliação” presentes nos Programas de Governo entre 2000 e 2011.

Foram objetivos dos governos a introdução e desenvolvimento de “uma cultura de avaliação” e de prestação de contas em todos os níveis. No período analisado, os programas revelam uma intensificação da dimensão externa das avaliações, quer dos alunos quer das escolas. Anunciavam a introdução de testes de aferição, de exames nacionais e a “avaliação do desempenho das escolas”. Podemos caracterizar estas propostas dos diversos governos como um afastamento progressivo das dimensões diagnóstica e de regulação da avaliação e uma crescente importância da prestação de contas.

Nos programas dos XV e XVI governos, é anunciada a avaliação do desempenho das escolas com “publicitação dos resultados e criação de um sistema de distinção do mérito e de apoio” (PGXVI, 188), considerando “(...) essencial introduzir, a todos os níveis, uma cultura de avaliação das instituições, dos docentes, dos funcionários e dos alunos, que tenha consequências no seu desempenho e no desenvolvimento organizacional, profissional e humano” (PGXV, 107,108). O programa do XVII Governo, distanciando-se da tendência para a libertação dos resultados dos exames nacionais, que possibilita a apresentação de *rankings* de escolas, apresenta como objetivo o lançamento de “um programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias, que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho e não se reduza a uma ordenação sumária e acrítica baseada unicamente em notas de alguns exames, potenciando um modelo que tenha em conta os padrões adotados no âmbito da União Europeia” (PGXVII, 44). A avaliação é também assumida nas suas componentes técnica e operacional, com o “(...) aperfeiçoamento do sistema de avaliação nacional por provas aferidas, como o sistema mais adequado para avaliar o desenvolvimento do currículo nacional e a prestação das escolas, no ensino básico” (PGXVII, 46) e na ação de “(...) prosseguir o esforço de melhoria de qualidade das provas de avaliação, reforçando a respetiva auditoria.” (PGXVIII, 50). Os programas dos dois últimos Governos reforçam a dimensão sumativa da avaliação e da avaliação externa, apresentando como objetivo a “consolidação das provas de aferição, nos 4.º e 6.º anos de escolaridade, de modo a que as escolas, as famílias e os alunos retirem todos os benefícios da sua realização; pela valorização dos exames nacionais de final do ensino básico e do ensino secundário, auditando-os e aperfeiçoando-os; e, sobretudo, pela promoção

ativa, junto das escolas e dos professores, de uma atitude de exigência e responsabilidade, capaz de fixar metas ambiciosas" (*ibidem*).

A avaliação serve a projetos políticos distintos e assume uma função de controlo e de regulação nos diversos níveis do sistema educativo português. O quadro legislativo relativo à autonomia e à avaliação das escolas foi, assim, sofrendo transformações; das intenções inscritas nos Programas de Governo às medidas de política educativa concretizadas.

Não existindo na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro) referência específica à avaliação das escolas, o conceito de avaliação aparece ligado à avaliação do próprio Sistema Educativo e como referente à função da Inspeção Escolar, associado ao termo fiscalizar, e tem "em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural" e incide, de modo especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da própria Lei.

Aquando da aprovação do sistema de avaliação de educação e do ensino não superior (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro), vigorava um modelo de administração e gestão que assume a escola "enquanto centro das políticas educativas", considerando ser ao nível desta organização que pode ser dada a resposta mais adequada aos desafios de mudança da sociedade. Este normativo "afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adota uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização"; institui uma nova organização de escola, constituída por uma Assembleia, uma Direção Executiva ou Diretor, um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo; e introduz "a figura inovadora dos contratos de autonomia" (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Defende que a "autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação" e define o contrato de autonomia como "o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o

desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas”.

Este decreto-lei dava ainda orientações para o ordenamento da rede educativa, desenvolvendo a “criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico”. Até ao ano letivo 1999-2000, ocorreu uma progressiva transição de todas as escolas para este sistema de administração e gestão.

A avaliação da escola era remetida ao desenvolvimento do processo de contratualização da autonomia, nomeadamente à 2.ª fase de proposta ao contrato de autonomia, e tomava em consideração “a) O modo como estão a ser prosseguidos os objetivos constantes do projeto educativo; b) O grau de cumprimento do plano de atividades e dos objetivos correspondentes à 1.ª fase de autonomia.” (n.º 5 do Art.º 48.º). No que se refere especificamente à questão da autoavaliação da escola, este decreto-lei apresenta uma referência ao processo no art. 10.º, reportando-a a uma das competências da assembleia de escola: “i) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola”. No entanto, não há referência a que órgão compete realizar esta avaliação, nem está esclarecida a periodicidade com que deve ser realizada.

Seguindo, cronologicamente, a introdução da autoavaliação de escolas como elemento de regulação no sistema educativo, é no ano de 2002 que fica estabelecido o regime de obrigatoriedade, com a aprovação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Este configura-se como o documento central da análise no domínio deste estudo.

Esta lei institui o sistema de avaliação, que é constituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelos Serviços do Ministério da Educação (ME) com competência na área de avaliação. As atribuições de cada um destes são distintas.

O CNE tem a competência de “apreciar as normas relativas ao processo de autoavaliação; (...) os resultados dos processos de avaliação, interna e externa” e de “propor as medidas de melhoria do sistema educativo” que se revelem necessárias após a interpretação dos resultados dos processos de avaliação; enquanto ao ME, que passa a concentrar num só órgão interno as competências ao nível da avaliação, até então disseminadas por várias estruturas, é exigido “elaborar um relatório anual, contendo uma análise

quantitativa e qualitativa de caráter consolidado, do sistema educativo, bem como um relatório trienal, contendo um diagnóstico do sistema educativo e uma análise do mesmo (...).

O Sistema de Avaliação aprovado aplica-se aos estabelecimentos de educação desde o pré-escolar até ao ensino secundário, das redes pública, privada, cooperativa e solidária. Dos seus objetivos, destacamos, em função da análise que realizámos, os seguintes: “Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia (...) promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas; Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas; Participar nas instituições e nos processos internacionais dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência”.

No que se refere especificamente à autoavaliação, a Lei n.º 31/2002 indica o seu caráter obrigatório e determina o seu desenvolvimento em permanência e com o apoio da administração educativa. Os termos de análise desta avaliação são indicados no art. 6.º:

“a) Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;

b) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;

c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação;

d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento

das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;

e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.”.

Esta lei determina a certificação da autoavaliação, segundo padrões de qualidade (art. 7.º), que fica sem qualquer outro esclarecimento no documento, podendo considerar-se a sua concretização, em certa medida, com a introdução da Avaliação Externa das Escolas, a partir de 2006.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, estabelece a avaliação como instrumento de controlo de qualidade que deve aplicado a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Determina ainda que esta se estrutura com base na autoavaliação, a realizar em cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa. É nesta articulação, legalmente determinada, na sequência dos resultados e do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas (GTAE) em 2006, e que foi continuado pela Inspeção-Geral da Educação (IGE) no processo de Avaliação Externa das escolas, que emerge a dinâmica da autoavaliação nas escolas.

O GTAE, constituído pelo Despacho Conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação n.º 370/2006, de 3 de maio, considera que a avaliação das escolas “constitui um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” e faz um diagnóstico da situação portuguesa relativamente a estes processos, relatando “não se verificar em Portugal uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas, têm sido desenvolvidos nos últimos anos diversos projetos no âmbito da autoavaliação e da avaliação externa de escolas como o Observatório da Qualidade da Escola, o Projeto Qualidade XXI, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais, o Programa AVES-Avaliação de Escolas Secundárias, o Projeto

Melhorar a Qualidade ou a aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas”.

Este documento assume, explicitamente, uma “relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação”.

O GTAE detém um mandato de um ano, com o compromisso de apresentar, até 31 de dezembro de 2006, um relatório final; são-lhe atribuídas as funções de:

“a) Definir os referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identificando um conjunto de variáveis e parâmetros comuns às diversas práticas de autoavaliação desenvolvidas nos últimos anos e sugerindo outros parâmetros que cada escola possa escolher, em função dos seus projetos e das suas condições específicas;

b) Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino, tendo em conta que do processo de avaliação deverão resultar: Classificações claras dos estabelecimentos de educação e ensino; Recomendações que permitam preparar a celebração de contratos de autonomia, designadamente através da identificação das áreas em que essa autonomia pode ser atribuída ou da eventual necessidade de uma intervenção programática com vista à melhoria de áreas mais deficitárias;

c) Aplicar os referenciais de autoavaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), selecionadas em articulação com os serviços do Ministério da Educação e contemplando a avaliação presencial por peritos indicados pelo grupo de trabalho;

d) Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da autoavaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino;

e) Produzir recomendações para uma eventual revisão do atual quadro legal, tanto em matéria de avaliação como de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino.”

Entre fevereiro e maio de 2007, a IGE desenvolveu o processo de Avaliação Externa das Escolas (AEE), procedendo à avaliação de 100 escolas e agrupamentos. Era esperado que este processo promovesse a autoavaliação e se constituísse numa oportunidade de melhoria para a escola, constituindo os relatórios produzidos pela IGE instrumentos de reflexão e de debate. Este processo, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades de desenvolvimento e constrangimentos, pretende facultar elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.

Ainda em 2007, são estabelecidas as condições para a celebração o contrato de autonomia preconizado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, assumido como um instrumento de gestão privilegiado no sentido da oferta de melhores condições para a realização pelas escolas do serviço público, pela Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro. Nesta contratualização, a avaliação é a “moeda de troca”. A adoção de dispositivos e práticas de autoavaliação e a avaliação da escola realizada no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas são condições indispensáveis à celebração do contrato. Aquela portaria estabelece ainda a continuidade dos processos de autoavaliação, ao considerar que estes servem de fundamento à elaboração de um relatório anual de progresso.

A aprovação de um novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas em 2008 (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), justificada pela necessidade “do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” e de, no quadro legal, reforçar “a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação”, introduz uma nova ordem na gestão e administração das escolas. Institui o Conselho Geral, que

passa a constituir o órgão de “direção estratégica”, ao qual atribui “a capacidade de eleger e destituir o diretor”, determinando um regime de prestação de contas de grande proximidade, no espaço e no tempo, e com consequências imediatas.

Este decreto-lei cria os “instrumentos do exercício da autonomia”, “o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento” para todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Declara a atribuição de maior autonomia através da “faculdade de auto-organização” concretizada pelo estabelecimento de “algumas estruturas de coordenação de 1.º nível”, os departamentos, sendo a organização e a criação de outras estruturas da responsabilidade de cada escola.

No plano do ordenamento da rede educativa, este decreto-lei avança para a “agregação de agrupamentos”, justificada para “fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente”.

A avaliação do desempenho da escola faz-se através da “prestação de contas organiza-se, por um lado, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica e na escolha do diretor e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa”. Condições que são apresentadas como essenciais para o avanço sustentado do reforço da autonomia das escolas. Neste decreto-lei é avançada a associação direta entre a avaliação externa e a transferência de competências. A autonomia é sustentada em princípios de responsabilidade e de prestação de contas “pelos recursos utilizados no serviço público, bem como de que este é efetivamente satisfeito em condições de equidade e qualidade”.

A avaliação externa assume, aqui, uma importância relevante nos processos de contratualização da autonomia, dado que a apresentação da proposta só se concretiza após a sua conclusão; é também instituída como garantia do serviço público, dado que, na sequência desta, pode ocorrer a dissolução dos órgãos de direção, administração e gestão. É introduzida a

autoavaliação como pressuposto dessa prestação de contas externa, instituindo o “relatório de autoavaliação”, também como um dos instrumentos de autonomia.

4.2. INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL

As experiências de autoavaliação de escolas em Portugal foram fomentadas por diversas iniciativas, ainda antes de ser uma exigência legal. Muitas escolas portuguesas participaram em projetos de avaliação realizados por iniciativa de serviços centrais do Ministério da Educação e por entidades privadas. Diversas instituições e organizações elegeram a avaliação de escolas como fundamento das suas ações nas últimas décadas: o Instituto de Inovação Educacional (IIE), a Inspeção-Geral de Educação (IGE), a Fundação Manuel Leão, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), a Associação Nacional das Escolas Profissionais (ANESPO).

São seguidamente apresentadas, nas suas dimensões concetual e de operacionalização, experiências de avaliação que, de alguma forma, se dirigiam à autoavaliação ou visavam a sua institucionalização nas escolas. As atividades da iniciativa da IGE, Aferição da Autoavaliação de escolas e Avaliação Externas das Escolas, são objeto de atenção distinta, no ponto seguinte deste capítulo, dado que a primeira desenvolveu um referencial para a meta-avaliação dos processos de autoavaliação das escolas, enquanto a segunda se desenvolveu (e desenvolve) em articulação com os processos de autoavaliação desenvolvidos nas escolas avaliadas. As iniciativas/programas/projetos de avaliação apresentadas são também sintetizadas em tabelas que poderão permitir uma análise sintética comparada.

4.2.1. OBSERVATÓRIO DA QUALIDADE DA ESCOLA (1992-2000)

Desenvolvido no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT), instituído pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de maio, o Observatório da Qualidade da Escola (OQE) deu continuidade ao estudo sobre Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas e decorreu paralelamente ao Projeto INES. O OQE constituiu-se como um

instrumento de fomento da autoavaliação das escolas, com 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e inscreveu-se num conjunto de ações e de projetos que visavam:

“1 – A promoção da qualidade da escola, traduzida na sua capacidade de responder à satisfação das necessidades de uma escola básica, à universalização do acesso com sucesso à educação e à eliminação das disparidades educativas;

2 – A promoção da autonomia das escolas, traduzida na “Capacidade de elaboração de um projeto educativo em benefício dos alunos com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 43/89);

3 – A introdução de uma reforma cultural na gestão das escolas, situando-as “numa nova dimensão de liberdade e responsabilidade” (Decreto-Lei n.º 172/91) e explicitando a sua orientação por princípios de democraticidade e eficácia;

4 – A produção de informação sistemática sobre as escolas que pode ser considerada a estratégia que mais contribui para regular a qualidade da educação (...).”

(Clímaco,1995)

Este programa surgiu num momento de mudanças que se preconizavam profundas, que elegiam a escola e o seu contexto como o centro das políticas em educação. A escola assume-se, nos discursos, como a unidade básica organizativa de todo o sistema e o local privilegiado de intervenção, de mudança e de melhoria. Um conjunto de propostas colocadas na agenda política de então propunham a valorização da autonomia e das iniciativas locais, e as alterações introduzidas na organização administrativa aspiravam estabelecer uma nova relação entre as escolas e entre estas e as comunidades locais e a própria administração. A escola é então pensada como um objeto de gestão que este programa de avaliação permite efetivar, dado que contribui para a produção de conhecimento sobre a escola e pretende apoiar a tomada de decisões. Neste domínio, enfatiza a “introdução de mecanismos de gestão que facilitem a identificação das áreas prioritárias de

trabalho, dos públicos-alvo das diferentes atividades que promovem e das metas que se querem atingir em quanto tempo.” (*ibidem*: 15).

A “reorganização” da escola concretizava-se em diversas dimensões: “a reconcetualização da prestação do serviço educativo; a reestruturação do espaço e do tempo dedicado às situações de aprendizagem; a valorização e rentabilização dos recursos; o desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento e autorregulação do seu desempenho.” (*ibidem*: 21).

Parece então emergir, neste processo, a necessidade da escola se conhecer, isto é, realizar a sua autoavaliação. O OQE insere nos seus objetivos centrais “contribuir para a capacidade das escolas conduzirem os seus processos internos de avaliação do seu desempenho”; e aponta que “Compete a cada escola autoavaliar-se e monitorar as mudanças necessárias para que, no limite das suas responsabilidades, a educação seja acessível, seja orientada para o sucesso e para vivências estimulantes dos alunos e dos próprios professores.” (*ibidem*: 19).

O Observatório da Qualidade da Escola surgiu como um dispositivo de estímulo à autoavaliação das escolas, quer pelas dinâmicas que propôs e permitiu desenvolver, quer também pela centralidade que deu à escola e ao seu contexto. É considerado um “modelo de indicadores”: uma vez que “identifica um conjunto de informação sintética essencial, que (...) representa os traços fundamentais das escolas (...)” (*ibidem*: 22). O Guião Organizativo do OQE propunha um conjunto de quatro dimensões para caracterizar a escola – contexto familiar dos alunos, recursos educativos, contexto escolar estimulante, resultados educativos – que eram descritas com base em dezoito indicadores.

Consideramos importante salientar, deste programa, a importância que atribui ao processo em detrimento dos resultados: “(...) não vale pelos “números” e pelas estatísticas que produzir (...). Vale antes pelos “diálogos” que for estabelecendo entre os diferentes atores e parceiros” (*ibidem*: 26); e a relevância que atribui aos momentos de interação e reflexão que se estabelecem entre os diversos atores da comunidade educativa durante o processo de avaliação.

O Observatório da Qualidade da Escola (OQE) (1992-2000...)		
Linhas de Estratégia/ Política Educativa	Promoção da qualidade da escola Promoção da autonomia das escolas Introdução de uma reforma cultural na gestão Produção de informação sistemática	
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para a capacidade das escolas conduzirem os seus processos internos de avaliação do desempenho. • Reforçar a capacidade das escolas de melhorar a prestação do serviço educativo e os resultados a alcançar. • Contribuir para produção sistemática de informação sobre o desempenho global da escola e sua divulgação. • Contribuir para a identificação de indicadores-chave utilizáveis em todas as escolas • Contribuir para a elaboração do plano de desenvolvimento de cada escola, ou do seu projeto educativo. 	
Dimensões conceituais descritivas da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto familiar dos alunos • Recursos educativos • Contexto escolar estimulante • Resultados educativos 	
Indicadores (18)	<u>Contexto familiar</u> Nível de escolaridade dos pais Categoria socioprofissional dos pais	<u>Contexto escolar estimulante (ou funcionamento)</u> Cooperação entre professores Coesão e nível de participação Animação socioeducativa Nível de qualidade e bem-estar
	<u>Recursos educativos</u> Acessibilidade da escola Estabilidade do corpo docente Experiência profissional dos docentes Qualificação dos professores para a docência Componentes regionais e locais do currículo Tempo dedicado às aprendizagens curriculares Apoios e complementos educativos Utilização dos recursos	<u>Resultados</u> Taxas de transição Qualidade do sucesso Taxas de abandono e população em risco Nível de satisfação
Fontes de informação	Recolha e tratamento de informação da escola Inquéritos de satisfação	

Quadro 8 – Síntese do Observatório da Qualidade da Escola

4.2.2. PROJETO QUALIDADE XXI (1999-2002)

O Projeto “Qualidade XXI”, da iniciativa do Instituto da Inovação Educacional (IIE), estabeleceu-se com base no Projeto-Piloto Europeu “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”, lançado em 1997, e surgiu na sequência dos trabalhos desenvolvidos em Portugal no âmbito deste programa.

Este projeto conferiu centralidade à criação de uma cultura de autoavaliação, elegendo-a como meio de progresso e de melhoria da qualidade da escola. No desenvolvimento deste Projeto Europeu foram colocadas questões relevantes, que se articulam com a função que é atribuída à autoavaliação: “Que possibilidades existem para melhorar a qualidade oferecida pelas escolas? Que estratégias são seguidas normalmente para que as escolas atinjam os referidos níveis elevados de qualidade? Que outras estratégias poderão ser imaginadas? Que papel poderá desempenhar a autoavaliação das escolas na melhoria dessa qualidade?” (Palma, 1999a: 1)

O projeto desenvolveu-se em duas fases: “Plano de Autoavaliação” e “Plano de Ação para a Melhoria da Qualidade da Escola”. Na primeira fase, pretendia-se que a escola desenvolvesse instrumentos e metodologias conducentes à instauração de processos de avaliação interna sobre o seu desempenho e funcionamento e uma reflexão alargada sobre o nível de qualidade oferecido. Na segunda fase, era desejável que fosse levado a cabo um conjunto de “medidas de ação” que resultassem das conclusões da fase anterior e permitissem que a escola conseguisse apresentar níveis de qualidade mais elevados.

O Projeto “Qualidade XXI” “procedeu a uma simplificação de procedimentos, introduzindo uma perspetiva sistémica, reforçou o carácter participativo” (Alaiz *et al*, 2003). A escola é descrita com base em quatro áreas fundamentais – resultados de aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola, relações com o contexto – que são operacionalizados em 12 dimensões a avaliar.

Em cada escola, o projeto era conduzido por um Grupo Monitor cuja função era elaborar um “perfil de autoavaliação”, ou seja, uma imagem da escola que resultasse dos consensos entre os diversos participantes e que permitisse a sucessão da etapa seguinte, de estudo mais aprofundado de

algumas áreas e plano de melhoria. Este projeto previa também a colaboração de um agente externo à escola – amigo crítico –, cuja atividade consistia essencialmente em discutir “compreensiva e criticamente” com o grupo monitor sobre o trabalho que ia realizando (*idem*: 60).

Neste projeto, a autoavaliação “não é apenas uma questão de aplicar uma série de procedimentos (recolha de dados, interpretação de dados, apresentação de dados, etc.). É também um processo contínuo de interpretação e negociação” (Palma, 2001: 4), no qual diversos atores são chamados a participar. Alaíz e colaboradores (2003: 61) caracterizam este modelo como de autoavaliação do tipo participativo que veicula um conceito de escola onde, “pelo diálogo, pela discussão, é possível gerar consensos que permitam prosseguir os fins e objetivos da instituição”.

Os princípios enunciados para a criação da cultura de autoavaliação revelam bem a importância atribuída à pluralidade de atores e de olhares que vivem (n)a escola e ao processo de construção da autoavaliação, como resultado de situações de interpretação, de reflexão, de diálogo e de negociação constantes entre os diversos atores. Salientamos também a preocupação evidenciada com aspetos éticos durante o processo: o consentimento dos atores envolvidos, a validação das interpretações e a produção de conclusões realizada por todos os envolvidos. Para Palma (1999B: 15), no Projeto Qualidade XXI a autoavaliação “só adquire sentido quando os seus resultados forem utilizados na conceção e execução das ações de melhoria da qualidade do estabelecimento de ensino”.

Uma dimensão deste projeto que nos parece importante considerar, pela relevância que foi conferida pelas escolas envolvidas, é a implementação de redes e parcerias, quer entre estabelecimentos de ensino, quer com diversas entidades interessadas em trabalhar sobre estratégias de autoavaliação e na construção da qualidade das escolas.

O Projeto “Qualidade XXI” (1997-1998 – EU; 1999-2001 – IIE)	
Questões de referência	<p>O que se entende por “qualidade” em educação?</p> <p>Que critérios deverão ser adotados para se considerar que uma escola apresenta um “nível de qualidade” elevado?</p> <p>Como se poderá avaliar o “nível de qualidade” de uma escola?</p> <p>Que possibilidades existem para melhorar a qualidade oferecida pelas escolas?</p> <p>Que estratégias são normalmente seguidas para que as escolas atinjam os referidos níveis elevados de qualidade?</p> <p>Que papel poderá desempenhar a autoavaliação das escolas na melhoria dessa qualidade?</p> <p>Que uso poderemos fazer das respostas obtidas às questões anteriores?</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade nos estabelecimentos de ensino básico e secundário. • Criar progressivamente condições para, numa perspetiva de longo prazo, se adotar de forma generalizada uma cultura de autoavaliação e de melhoria participada e sistemática da qualidade educacional das escolas. • Fomentar o uso sistemático de instrumentos de autoavaliação por parte das escolas básicas e secundárias, tendo em vista melhorar a qualidade do seu desempenho e funcionamento. • Permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria que venham a ser tomadas a diversos níveis – desde o estabelecimento de ensino até às instâncias nacionais.
Dimensões da escola a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados das aprendizagens • Processos internos ao nível da sala de aula • Processos ao nível da escola • Relações com o contexto
Componentes das dimensões avaliadas (12)	<p><u>Resultados das aprendizagens</u></p> <p>Resultados académicos Formação pessoal e social Destinos dos alunos</p> <p><u>Processos internos ao nível da sala de aula</u></p> <p>O tempo como um recurso de aprendizagem A qualidade do processo ensino-aprendizagem Apoio às dificuldades de aprendizagem</p> <p><u>Processos internos ao nível da escola</u></p> <p>A escola como lugar de aprendizagem A escola como lugar social A escola como lugar profissional</p> <p><u>Relações com o contexto</u></p> <p>A escola e a família A escola e a comunidade A escola e o mundo do trabalho</p>
Desenvolvimento do projeto	<p>Preencher o perfil de autoavaliação</p> <p>Grupos de primeiro nível (6)</p> <p>Grupos de segundo nível</p> <p>Debate alargado (pontos fortes e pontos fracos)</p> <p>Determinar algumas áreas de trabalho para estudo e aprofundamento</p> <p>Elaboração e execução de um Plano de Autoavaliação – grupos de ação</p>
Atores chamados à participação	<p>Grupos de Representantes da comunidade: dos professores, dos alunos, dos pais e outro pessoal da escola; outros atores da comunidade educativa</p> <p>“Amigo crítico” – acompanhamento externo do processo</p> <p>Outras escolas</p> <p>Centros de formação</p> <p>Instituições de Ensino Superior</p>

Quadro 9 – Síntese do projeto Qualidade XXI

Este projeto (Qualidade XXI) propunha, para cada componente a avaliar, vários instrumentos de recolha de dados:

Descritores/ Indicadores das Componentes avaliadas	Resultados das aprendizagens	
	Resultados académicos	<i>Portfolios</i> dos alunos Análise do desempenho “valor acrescentado” Análise de provas entre colegas (<i>peer review</i>)
	Formação pessoal e social	Avaliação das atitudes cívicas dos alunos Grupos temáticos Análise documental
	Destinos dos alunos	Inquérito aos destinos dos alunos Entrevistar antigos alunos Descobrir os requisitos do trabalho futuro
	Processos internos ao nível da sala de aula	
	O tempo como um recurso de aprendizagem	Observação de aulas Registo dos trabalhos de casa Análise do tempo perdido
	A qualidade do processo ensino-aprendizagem	Recolha da opinião dos alunos Visitas de observação entre colegas Histórias sobre as aprendizagens
	Processos internos ao nível da escola	
	Apoio às dificuldades de aprendizagem	Questionários sobre o apoio à aprendizagem Registo das necessidades Diário casa-escola
	A escola como lugar de aprendizagem	“Campo de forças” Questionário sobre o clima de aprendizagem
	A escola como lugar social	Questionário Avaliação fotográfica Diário individual
	A escola como lugar profissional	Inquérito sobre o desenvolvimento do pessoal Tarefas de gestão
	Relações com o contexto	
	A escola e a família	Inquérito sobre a família e a escola Análise documental: reuniões da Assembleia de escola e do Conselho Pedagógico
	A escola e a comunidade	Análise do contexto envolvente Análise dos meios de comunicação Análise da opinião pública
	A escola e o mundo do trabalho	Descobrir os requisitos do trabalho Grupos temáticos

Quadro 10 – Instrumentos de recolha de dados por descritores/indicadores das componentes avaliadas no projeto Qualidade XXI

4.2.3. AVALIAÇÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS (1999-2002)

Constituindo uma iniciativa de avaliação externa, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) é referenciado como um modelo que “é útil ter em conta na construção do referencial em cada escola” (Alaiz, 2003: 64). No documento de apresentação do PAIE, é enunciado, como um dos efeitos esperados desta intervenção: “despoletar de diferentes estratégias e procedimentos de autoavaliação nas escolas” (IGE, 2002: 6).

A pertinência da sua análise, no âmbito deste trabalho, é revelada pela importância que o PAIE teve no estabelecimento de uma cultura de avaliação de escolas em Portugal e pelos efeitos que produziu. Ventura (2006: 389, ss) considera-o, de entre as ações desenvolvidas pela IGE, uma das mais profundas e conseqüentes de caracterização da morfologia e das dinâmicas das escolas e distingue, na sua análise, impactos deste programa ao nível do sistema educativo, pela prestação de contas, e ao nível das escolas, pelas propostas de trabalho que deixou.

O Programa de Avaliação Integrada das Escolas teve início em 1999/2000, foi concretizado pela ação da Inspeção-Geral de Educação, com a finalidade de “dispor e disponibilizar um dispositivo de observação e avaliação das escolas” (IGE, 2002: 5).

A avaliação do desempenho das escolas é justificada “pela necessidade estratégica de informação que permita gerir melhor os recursos disponíveis (...)”; “pela obrigação de, em democracia, prestar contas do estado da educação (...)”; “pela responsabilidade coletiva no que se refere à qualidade das escolas e das experiências de aprendizagem dos alunos (...)”; e “pela importância que se vem atribuindo aos diferentes mecanismos e modalidades de avaliação das organizações escolares como forma de sustentação da qualidade” (IGE, 1992: 10).

A IGE elegeu como foco central do PAIE “o sucesso dos alunos e as condições que são criadas para tornar o sucesso possível para todos”. As escolas foram avaliadas em quatro dimensões estratégicas: a avaliação de resultados, a organização e gestão escolar, a educação, o ensino e as aprendizagens, o clima de escola – e nas classificações foram ponderados fatores de contexto familiar e social da sua população discente. A construção

do modelo conceitual do PAIE integrou saberes provenientes da investigação sobre eficácia escolar e de experiências, da análise da escola como objeto de avaliação, e dos atores no terreno. O modelo proposto é contextualizado, na medida em que a concretização dos seus objetivos tem em conta a particularidade de cada escola.

Do PAIE, salientamos a conceção de escola em que se ancora, escolas como “contextos privilegiados para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional”, caracterizadas pela “pluralidade simultânea de realidades” (Clímaco, 2002: 66); o lugar que em que a complexidade se revela. E ainda a resistência a uma avaliação linear, baseada apenas em variáveis estatisticamente significativas, dos fenómenos educativos.

De entre os efeitos esperados desta intervenção da IGE nas escolas, mencionamos o de que o relatório produzido se constituísse como proposta de análise, de reflexão e de discussão que se prolongassem para além do momento da avaliação. Os dados recolhidos, após tratamento, eram devolvidos às escolas, de modo a servirem aos processos de autoavaliação. As escolas eram “incentivadas” a integrar os resultados da intervenção nas suas práticas, desenvolvendo um plano de ação que complementasse o seu Plano de Atividades, que partisse das prioridades identificadas e se orientasse para o esforço de melhoria do seu desempenho.

O documento de Apresentação do PAIE sugere a indispensabilidade do processo de autoavaliação para a que a escola assuma a responsabilidade de melhorar; e não fornece qualquer indicação sobre o dispositivo a adotar ou as estratégias a desenvolver. Sobre o dispositivo de autoavaliação, o mesmo documento refere que é “aquele que mais efeitos positivos produz em cada escola” e que se deve articular com a avaliação externa.

São associadas à maximização dos benefícios do processo:

“ser sistemática, o que significa uma recolha de informação periódica, recorrendo aos mesmos instrumentos e tendo por enfoque os mesmos objetos de análise;

ser relevante e económica, ou seja, incidir sobre uma seleção de áreas sensíveis do funcionamento, que importa conhecer, com efeitos positivos multiplicadores, sem ter a pretensão de abranger

todos os aspetos que podem ser considerados importantes no sistema escola;

ter liderança, o que implica que a criação de mais valias ou a manutenção da qualidade existente na escola necessita que haja capacidade de motivar, influenciar e partilhar responsabilidades e projetos, numa relação direta e personalizada.” (documento de Apresentação do PAIE: 52)

O PAIE, ancorado no conhecimento produzido sobre escolas eficazes, procurou a concretização do que, na época como agora, se tem afigurado como relevante nas opções do domínio político-educativo nacional e transnacional, uma maior autonomia das escolas e a valorização dos poderes locais.

O programa da Avaliação Integrada de Escolas da Inspeção-Geral de Educação (2000-2002) IGE	
Contextualização	Pressão para melhor serviço educativo Reorganização da administração Investigação sobre eficácia das escolas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> •Valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; •Devolver informação de regulação às escolas, vivências escolares, identificando pontos fortes e pontos fracos do seu desempenho •Induzir processos de autoavaliação •Criar níveis mais elevados de exigência no desempenho global de cada escola; •Contribuir para a regulação do sistema educativo escolar •Disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional
Dimensões da escola a avaliar	<ul style="list-style-type: none"> •A avaliação de resultados •Organização e gestão escolar •A educação, o ensino e as aprendizagens •Clima de escola

O programa da Avaliação Integrada de Escolas da Inspeção-Geral de Educação (2000-2002) IGE

<p>Matriz concetual das Avaliações Integradas (12)</p>	
<p>Desenvolvimento do projeto</p>	<p>Divulgação das escolas a ser intervencionadas (final do 3.º Período) Solicitação às escolas selecionadas da informação sobre os resultados escolares (até 15 de outubro) Organização da equipa de inspetores (14 dias de intervenção – 52 dias de projeto; 18 – 58 dias) Comunicação à escola da data de intervenção e envio de documentação de apoio Visita de informação inicial Desenvolvimento do processo de intervenção (observação, entrevistas, análise documental) Reunião com o grupo presente na inicial Relatório de escola</p>
<p>Fontes de informação</p>	<p>Os próprios atores nos seus múltiplos papéis Análise documental: atas, PCT, <i>dossiers</i> de grupo ou disciplina, cadernos e trabalhos dos alunos Entrevistas Discussão em grupo Observação direta de aulas ou de outros trabalhos com alunos em contextos menos convencionais Observação das instalações</p>
<p>Atores chamados à participação</p>	<p>Presidente da Assembleia de Escola Conselho Executivo Coordenadores dos Estabelecimentos do Agrupamento de Escolas Presidente do Conselho Pedagógico Coordenador do Conselho dos Diretores de Turma Coordenador do Conselho de Professores Titulares de Turma Um/dois representantes dos alunos do Ensino Secundário Representante dos pais e EE na direção da escola Representante do pessoal não docente</p>

Quadro 11 – Síntese do PAIE

4.2.4. PROGRAMA AVES – AVALIAÇÃO DE ESCOLAS COM ENSINO SECUNDÁRIO

Constituindo também um programa de avaliação externa, o programa AVES, Avaliação de Escolas Secundárias, é referenciado neste trabalho pela sua incidência em escolas secundárias, foco inicial da nossa investigação, e pela articulação que propõe com os processos de autoavaliação.

O programa AVES teve início no ano 2000 e constituiu-se como iniciativa da Fundação Manuel Leão, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, desenvolvendo um modelo de avaliação idêntico ao operacionalizado em Espanha pelo Instituto de *Evaluation y Asesoramiento Educativo* (IDEA), com o qual estabeleceu um protocolo de cooperação. Para a sua operacionalização foram constituídas uma equipa de consultores, uma equipa de coordenação executiva e ainda equipas de consultores por áreas disciplinares, com as funções de conceção e de análise de provas de natureza académica. O programa teve o seu início no ano 2000.

Este programa pretende “conhecer os processos educativos de cada escola assim como os resultados que obtêm os alunos, tendo em conta as características da escola e o nível académico dos alunos.” (Fonseca, 2004: 1) e contribuir para que, em cada escola, se faça a ligação entre “a identificação dos fatores que promovem (e impedem) a qualidade do seu desempenho com as ações e os seus projetos que (...) se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho” (AVES: 1).

O modelo de avaliação proposto “valoriza quer as dinâmicas de autoavaliação, apoiadas por mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento (inicial) da informação, quer uma visão integrada dos processos avaliativos” (*ibidem*: 3). A realidade de cada escola é descrita com base em diversas dimensões que incluem “não só vetores relacionados com os resultados escolares dos alunos, mas também dimensões relativas às opiniões dos atores, ao contexto sociocultural, às práticas pedagógicas e à organização da instituição e às atitudes e valores dos alunos” (*ibidem*: 3). A avaliação pretende levar em conta também as estratégias de aprendizagem, valores e atitudes, competência de raciocínio e opinião sobre a escola. Esta integração compreende a consideração articulada do contexto sociocultural, dos

processos da escola e da sala de aula e dos resultados escolares dos alunos. O modelo de avaliação organiza-se em quatro níveis: entrada, contexto, processos e resultados, que se constituem em diversas dimensões.


Caracteriza a informação que recolhe, como contextualizada, comparada, confidencial, objetiva, formativa, ampla e convergente; e pretende que esta seja interpretada pela escola e pelos professores. A avaliação, que decorre ao longo de três anos, “confronta os resultados obtidos em cada ano com os que inicialmente foram alcançados” (AVES: 10).

Este processo concretiza-se em cinco etapas. Inicia-se com o compromisso da escola, que, após receber informação, decide voluntariamente aderir ao programa, e pela indicação de uma equipa de professores que coordena o processo na escola. Em seguida, em três momentos distintos, são aplicadas provas e questionários aos alunos e pais. Um mês após a recolha da informação, as escolas recebem os resultados das provas de rendimento escolar, da comparação com a média das escolas do mesmo tipo de contexto sociocultural e da comparação com a totalidade das escolas avaliadas pelo AVES. A comparação de resultados internos, alcançados ao longo do tempo de avaliação, e externos permite o cálculo do “valor acrescentado”.

No momento seguinte, é solicitada, à equipa de direção e aos órgãos de coordenação pedagógica, a análise e interpretação da informação fornecida. É esperado que, nesta etapa, se organizem momentos de debate, de reflexão partilhada e de enriquecimento que permitam o envolvimento da comunidade escolar no processo. As escolas, partindo da identificação de problemas, darão início aos projetos de mudança. (*ibidem*: 8).

Este programa propõe para as escolas “mais do que um elevado investimento financeiro, um sério propósito da autoavaliação e no acompanhamento empenhado do processo de avaliação externa.” (*ibidem*: 11).

O Programa AVES (2000)	
Contextualização	<p>I. contexto legal e normativo – refere a necessidade e desejabilidade de uma avaliação das organizações escolares que esteja ao serviço do seu desenvolvimento e da sua qualidade;</p> <p>II. contexto organizacional – marcado pela heterogeneidade de dinâmicas, situações e recursos e pelo desenvolvimento de uma política de autonomia, o que aconselha (e reclama) uma prática sistemática de autoavaliação dos processos e dos resultados;</p> <p>II. contexto social – pressiona no sentido de serem conhecidas as qualidades das práticas escolares e que “reclamam” uma “prestação de contas” do trabalho (serviço público) desenvolvido;</p> <p>V. contexto internacional – designadamente a experiência espanhola, que tem vindo a praticar a avaliação de escolas com resultados positivos;</p> <p>V. necessidade de conciliar mecanismos de avaliação interna e de avaliação dita “externa”, promovida pelos departamentos de administração educacional central, com práticas de avaliação externa, isente e independente.</p>
Princípios Orientadores (8)	<p>“<u>formatividade</u>”: fornecer uma informação relevante e contextualizada que permita fomentar em cada escola a análise da situação da própria escola, a deteção dos principais problemas e o início ou prosseguimento das mudanças necessárias;</p> <p>“<u>longitudinalidade</u>”: pretende analisar e comprovar o “valor acrescentado” de cada escola e valorizar a incidência das mudanças realizadas;</p> <p><u>participação voluntária</u></p> <p><u>integração</u>: a realidade social de cada escola é analisada tendo em consideração não só vetores relacionados com os resultados escolares dos alunos, mas também dimensões relativas às opiniões dos atores, ao contexto sociocultural, às práticas pedagógicas e à organização da instituição e às atitudes e valores dos alunos;</p> <p><u>garantia de confidencialidade</u>: garantia de não divulgação dos resultados da avaliação e desconhecimento das organizações que integram a rede;</p> <p>“<u>valor acrescentado</u>”: valor obtido a partir da comparação entre os resultados obtidos por cada escola com os do conjunto da rede com condicionantes semelhantes;</p> <p><u>articulação da avaliação interna e externa</u>: colaboração de equipas de avaliação externa e interna;</p> <p><u>organizações aprendentes</u>: espera-se que as escolas que se auto e hétero-avaliam aprendam a ser instituições educativas mais capazes e socialmente mais credíveis.</p>
Objetivos (8)	<p>i. conhecer os processos educativos de cada escola assim como os resultados que obtêm os alunos, tendo em conta as características da escola e o nível académico dos alunos;</p> <p>ii. descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar, considerando um determinado período temporal;</p> <p>iii. analisar o impacto das mudanças nas diferentes componentes das escolas: gestão, processos educativos, relações sociais internas, satisfação, rendimento escolar dos alunos, etc.;</p> <p>iv. analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem;</p> <p>v. permitir que cada escola e cada professor analisem os resultados obtidos e os comparem com os de outras escolas de características similares, desenvolvendo uma cultura de autoavaliação e estimulando</p>

O Programa AVES (2000)	
	<p>o uso dos resultados para a tomada de decisões;</p> <p>vi. elaborar, a partir da informação obtida, modelos explicativos que estabeleçam relações entre variáveis;</p> <p>vii. colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria qualitativa do desempenho social das escolas;</p> <p>viii. conhecer melhor os fatores da qualidade na educação, em Portugal, tendo em vista divulgá-los a todas as escolas do país.</p>
<p>Níveis e Dimensões de avaliação</p>	<p><u>Entrada</u> <u>Contexto</u> <u>Processos</u> <u>Resultados</u></p> 
<p>Dimensões avaliadas em cada nível (12)</p>	<p><u>Entrada</u> resultados iniciais dos alunos (início do ciclo de estudos)</p> <p><u>Contexto</u> envolvimento sociocultural tipo de escola (dimensão)</p> <p><u>Processos</u> Processos de organização e funcionamento de escola: participação clima de trabalho ação dos departamentos didáticos avaliação da equipa diretiva relações professor-aluno processos de sala de aula: planificação do ensino-aprendizagem inovação na avaliação pedagógica dos alunos amplitude dos conteúdos capacidade de criar um clima de trabalho, tendo em conta a diversidade dos alunos</p> <p><u>Resultados</u> alunos aprendizagens em algumas áreas curriculares (Matemática e Língua Portuguesa) competências metacognitivas estratégias de aprendizagem atitudes opinião: funcionamento da escola, preparação que recebem, professores e colegas opinião de pais funcionamento da escola, atenção com que são recebidos, disciplina na escola, classificações dos seus filhos e atividades extracurriculares opinião de professores funcionamento geral da escola, condições em que realizam o seu trabalho</p>

O Programa AVES (2000)	
Desenvolvimento do programa 5 etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compromisso da escola 2. Recolha de informação 3. Devolução da informação à escola 4. Interpretação da informação 5. Projetos de mudança e avaliação das suas consequências
Atores chamados à participação	Equipa de coordenação do programa AVES Equipa de direção Equipa de professores Órgãos de coordenação pedagógica País

Quadro 12 – Síntese do Programa AVES

4.2.5. PROJETO QUALIS – QUALIDADE E SUCESSO EDUCATIVO DRE AÇORES

Após a publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A, de 6 de dezembro, iniciou-se, em 2006, na Região Autónoma dos Açores, o Projeto QUALIS, que “visa promover nas escolas uma reflexão crítica e aprofundada sobre as suas práticas globais enquanto instituição educativa que, orientada por critérios comuns, caucione a instauração da atitude de autoavaliação (...)”. Este projeto determina objetivos claros desta autoavaliação:

- “a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo e de cada uma das escolas que o integram, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e de eficácia;*
- b) Apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação;*
- c) Assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;*
- d) Dotar a administração educativa, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento das escolas, integrando e contextualizando interpretação dos resultados da avaliação;*
- e) Assegurar o sucesso educativo promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;*
- f) Incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;*
- g) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo;*
- h) Garantir a credibilidade de desempenho dos estabelecimentos de educação e ensino;*

- i) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;*
- j) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos;*
- k) Participar nas instituições e nos processos nacionais e internacionais de avaliação dos sistemas educativos fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.”*

Neste projeto estavam envolvidos, para além das escolas, os serviços centrais da DRE e o Conselho Coordenador do Sistema Educativo. A conceção do dispositivo global de autoavaliação resulta de uma parceria entre a DRE e o Instituto de Educação da Universidade Católica (UCP), que se assume como consultor e acompanhante de todo o projeto. É, no entanto, dada à escola, em particular à equipa de autoavaliação, a principal relevância deste programa.

O projeto QUALIS dá uma definição clara sobre a conceção da autoavaliação: “consiste, antes de mais, na aplicação de uma metodologia estruturada que permite conhecer a unidade orgânica como um todo, tomar consciência dos seus pontos fortes e das áreas em que precisa de melhorar”. Este processo deve basear-se numa “análise sistemática e regular, com base no modelo de referência, feita por uma equipa de pessoas que trabalham na unidade orgânica, sobre as atividades que realizam, o modo como são realizadas, os meios que são afetos e os resultados que são alcançados.” E deve também obedecer a um conjunto de princípios designados de “básicos” para que seja garantido o sucesso (Cuestionario de Autoevaluación de la EFQM Adaptado para la UPC):

- todos os procedimentos e métodos utilizados no processo de autoavaliação devem ser revistos periodicamente e sujeitos a um processo de melhoria contínua;*
- o comprometimento do órgão executivo da escola tem ser total, devendo este constituir um exemplo durante todo o exercício e apoiar sem reservas todos os elementos envolvidos no processo de melhoria da qualidade;*

- a comunicação dentro da instituição deve funcionar em todos os sentidos: do topo para a base, da base para o topo e em sentido lateral;
- a comparação com outras instituições ou organizações de referência (benchmarking) deve ser considerada como uma atividade fundamental, a efetuar sempre que possível;
- é muito importante ter em atenção o conceito de cliente/beneficiário interno: cada pessoa ou departamento é fornecedor da pessoa ou departamento que se lhe segue nos processos internos levados a cabo dentro da Escola;
- a organização tem reconhecer e recompensar os esforços feitos no sentido de melhorar a sua qualidade;
- a via da melhoria passa pelo trabalho em equipa;
- as decisões a tomar devem, sempre que possível, basear-se em factos e dados fiáveis, a serem obtidos periodicamente.

A conceção do dispositivo proposto tem por base o Modelo de Excelência da EFQM e aponta a ferramenta CAF, numa perspetiva de proporcionar às organizações oportunidade para aprenderem a conhecer-se. Este programa sugere instruções para constituição da equipa de autoavaliação assim como as funções desta equipa.

O programa QUALIS apresenta algumas características da CAF que podem ser relevantes para a “leitura” da conceção de escola que aqui se pretende “descodificar”:

- uma avaliação baseada em evidências;
- a tomada de uma posição e um consenso sobre o que tem de ser feito para melhorar a organização;
- uma avaliação através de um conjunto de critérios aceites pelos países europeus;
- uma medição do progresso de uma organização através de autoavaliações periódicas;
- a ligação entre objetivos e estratégias;
- a focalização das atividades de melhoria, obtidas por consenso e onde são mais necessárias;

- a promoção e partilha de boas práticas entre diferentes departamentos de uma organização e com outras organizações;
- a motivação das pessoas da organização através do envolvimento destas no processo de melhoria;
- a identificação dos progressos e dos níveis de melhoria alcançados;
- a integração de um conjunto de iniciativas de gestão da qualidade nos procedimentos de trabalho.

A estrutura deste modelo CAF baseia-se em 9 critérios, organizados em duas categorias, critérios de meios e critérios de resultados. Os **critérios de meios** englobam o conjunto de estratégias, meios e recursos disponíveis na unidade orgânica para a prossecução da sua atividade; os **critérios de resultados referem-se** os resultados obtidos com as ações desencadeadas (como foi já descrito no capítulo 2).

O modelo CAF caracteriza a “organização excelente”:

- (i) tem uma liderança forte, comprometida com uma missão e uma visão para a organização,
- (ii) que essa missão e visão são implementadas por meio de um planeamento e uma estratégia adequados,
- (iii) tem uma política de gestão das pessoas que a compõem,
- (iv) planeia e gere os seus recursos internos e estabelece parcerias com o exterior,
- (v) conhece e melhora os processos-chave do seu desempenho;
- (vi) pretende obter resultados que satisfaçam os seus clientes internos, externos,
- (vii) e as pessoas que nela colaboram,
- (viii) tem impacto na sociedade,
- (ix) e mede os resultados obtidos na sua atividade principal como forma de verificar a concretização da sua missão.

A escola é, assim, uma organização inserida no conjunto de organismos das administrações públicas dos países da União Europeia onde se podem aplicar “técnicas de gestão pela Qualidade” para que iniciem uma

“viagem para a excelência”. A aplicação do modelo CAF pretende constituir-se como um momento de reflexão profunda sobre toda a organização e a forma de melhorar o seu desempenho. “Não se trata de um instrumento de prestação de contas (*accountability*) ou de verificação de conformidade normativa” (QUALIS: 9). Nesta proposta da Região Autónoma dos Açores⁷³, pretende-se que não só as escolas se autoavaliem, como que este processo seja instigador de comportamentos conducentes à qualidade e sucessos educativos.

A autoavaliação deve ter uma regularidade anual, mas com objetos distintos, avaliação da unidade orgânica sucedendo-se a avaliação da implementação do plano de ações de melhoria. De acordo com a planificação apresentada, a primeira autoavaliação de cada unidade orgânica decorreu em 2006, sendo objeto de autoavaliação dois dos nove critérios do modelo. Desta autoavaliação, resultaram um relatório final de autoavaliação e um plano de ações de melhoria a ser entregues ao Conselho Coordenador do Sistema Educativo em novembro de 2006. A partir de janeiro de 2007, estava previsto o desenvolvimento de uma autoavaliação usando os 9 critérios e respetivos subcritérios. Do cronograma, destacamos ainda um período de formação destinada aos elementos dos Conselhos Executivos e membros das Equipas de Autoavaliação.

⁷³ Centramos a nossa análise sobre este modelo e procurámos construir uma análise comparativa com o PAVE que se concretizou numa comunicação: Sousa, Anabela e Terrasêca, Manuela (2008) «A avaliação no interior da escola: espaço de inovação construída ou decretada?». Comunicação apresentada no VII Encontro Internacional de Inovação Educacional, realizado na Universidade de Angra do Heroísmo, nos dias 24 e 25 de abril. Disponível em <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/A%20avaliacao%20no%20interior%20da%20escola.pdf>

Projeto QUALIS	
Contextualização	Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A Avaliação do sistema educativo regional Operacionalizar uma cultura rigorosa de autoavaliação nas unidades orgânicas <u>Autoavaliação</u> : reflexão crítica sobre a liderança, a política e estratégia e os resultados relativos à comunidade educativa.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Criar nas unidades orgânicas uma cultura de planeamento, ação, avaliação e melhoria; • Promover a autoavaliação anual de cada unidade orgânica; • Levar cada unidade orgânica a formular e implementar, a partir de cada autoavaliação, o seu plano anual de ações de melhoria; • Obter relatórios de autoavaliação ou relatórios de seguimento das ações de melhoria, a serem entregues anualmente ao CCSE; • Dotar as unidades orgânicas com informação de gestão para a liderança educativa; • Permitir que cada unidade orgânica realize exercícios de <i>benchmarking</i> com vista à melhoria da qualidade da sua autoavaliação; • Induzir desempenhos alinhados com as necessidades reais da população escolar.
CrITÉrios de Avaliação	<p><u>CrITÉrios de meios:</u> Liderança Planeamento e Estratégia Gestão das pessoas Parcerias e recursos Gestão dos Processos da Mudança</p> <p><u>CrITÉrios de resultados:</u> Resultados Orientados para a Comunidade Educativa Resultados Relativos às Pessoas Impacto na Sociedade Resultados-Chave de Desempenho</p>
Desenvolvimento do projeto	Equipa de autoavaliação recolhe elementos necessários Reunião de Consenso: preenchimento das fichas de autoavaliação – ponderação sobre a pontuação a atribuir a cada critério Determinação dos pontos fortes e áreas de melhoria Plano de Ações de Melhoria Relatório de Autoavaliação
Fontes de informação	Documentais: atas, relatórios, documentos, estatísticas, resultados financeiros, inquéritos, etc.
Atores chamados à participação	Equipa de autoavaliação (5 elementos) Equipas de apoio Coordenador da Qualidade (membro do Conselho Executivo)

Quadro 13 – Síntese do Projeto QUALIS

4.3. A IGE E A AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: ABORDAGENS RECENTES

A importância decisiva conferida à avaliação para o desenvolvimento das instituições educativas, enquanto processo que possibilita a compreensão e a produção de conhecimento e facilita as decisões, tem levado a um crescente investimento nos seus procedimentos. A avaliação das escolas, constitui-se, atualmente, como um elemento de construção de uma cultura organizacional, de consolidação lenta e que demora a dar frutos, particularmente em momentos de alterações acentuadas na organização da escola e na própria rede escolar, como os que vivemos (IGE, 2010: 5).

Como refere Azevedo (2007: 1), a história da avaliação externa das escolas é uma história de descontinuidades, marcada, nas últimas décadas, por “uma acumulação de experiência(s) e de saber fazer, da parte de instituições estatais e privadas, uma história de participação em instituições e projetos de nível internacional”. Este trabalho foi desenvolvido de forma mais ampla e consistente pela IGE, através da Avaliação Externa das Escolas (AEE), que teve início em 2006.

A Inspeção-Geral da Educação (IGE) sofreu uma reconfiguração em 2012, designando-se atualmente Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), e resulta da nova organização de ministérios implementada pelo XIX Governo Constitucional. O Ministério da Educação e Ciência (MEC) substitui, sucedendo-lhes nas atribuições, ao Ministério da Educação e ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro).

A IGEC é um serviço central do MEC, de administração direta do Estado, que tem por missão genérica

“assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do MEC ou sujeitos à tutela do membro do Governo, bem como o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, da educação escolar, compreendendo os ensinamentos básico, secundário e superior e integrando as modalidades especiais de educação, da educação extraescolar, da ciência e tecnologia e dos

órgãos, serviços e organismos do MEC”. (Art.11.º do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro)

Compete à IGEC acompanhar, controlar, auditar e avaliar, nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo-financeira, as atividades da educação pré-escolar, escolar e extraescolar, das escolas e dos estabelecimentos de educação e ensino das redes pública, particular e cooperativa e solidária, bem como dos estabelecimentos e cursos que ministram o ensino do Português no estrangeiro. Compete-lhe ainda inspecionar e auditar os estabelecimentos de ensino superior.

A Inspeção tem uma longa história em Portugal. As primeiras inspeções realizaram-se a pedido do Marquês de Pombal, ministro de D. José I, com a finalidade de conhecer o estado do ensino das escolas menores e iniciar a construção do sistema educativo nacional, à semelhança do que vinha acontecendo em outros países europeus, motivado pelos novos ideais políticos, culturais e pedagógicos emergentes no decurso do século XVIII. Estas inspeções foram levadas a cabo pela Real Mesa Censória. Em 1913, após a proclamação da República, e com a criação do Ministério da Instrução Pública, do qual ficaram dependentes todos os serviços de instrução, à exceção das escolas profissionais, a inspeção do ensino primário ficou a depender da Direção-Geral da Instrução Primária e a dos liceus ficou a cargo de um Conselho de Inspeção a funcionar junto da Direção-Geral do Ensino Secundário.

Os serviços de inspeção foram sofrendo diversas reformulações, resultantes das transformações políticas, sociais, económicas e culturais operadas no país, e que, naturalmente, se refletiram na Educação e nos modos como se instituiu a Inspeção da Educação. O crescimento exponencial de escolas verificado no decurso da década de setenta impôs uma redefinição e reorganização das estruturas centrais, apontando para a criação de Serviços Centrais do Ministério da Educação, com funções distintas. Com o objetivo de separar as funções administrativas das funções de controlo, é criada, em 1979, a Inspeção-Geral de Ensino.

A IGEC desenvolve atualmente funções diversas, como acompanhamento, controlo, auditoria, avaliação, aferição, provedoria e ação

disciplinar, e participa em atividades internacionais. Das diversas atividades que a IGEC desenvolve, detivemos a nossa atenção na Aferição, na Avaliação e no Acompanhamento, nas quais se integram os Programas que articulam a IGE com os processos de autoavaliação das escolas.

- **Aferição**

A Lei Orgânica do Ministério da Educação, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, institucionaliza um sistema de avaliação continuada e global da educação e do ensino não superior, competindo à IGE, para garantia da qualidade da prestação do sistema educativo, aferir da eficiência de procedimentos e da eficácia na prossecução dos objetivos e resultados fixados, contribuindo para o processo de avaliação externa das escolas e respetiva certificação.

É objeto de análise, neste âmbito, o Programa Aferição-Efetividade da Autoavaliação das Escolas, que decorreu no período 2004-2005 e 2006-2007.

- **Avaliação**

A atividade de Avaliação enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo.

A avaliação, que se deve aplicar a todo o sistema educativo, deve, de acordo com o disposto na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, visar a promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e constituir-se como informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Esta avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.

É objeto da nossa análise o Programa de Avaliação Externa das Escolas, iniciado em 2006 e ainda a decorrer, já no seu segundo ciclo.

- **Acompanhamento**

O Acompanhamento visa observar e acompanhar a ação educativa desenvolvida pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas, de modo a obter um melhor conhecimento dos processos de implementação das medidas de política educativa. Pretende-se que estas atividades se constituam como indutoras de melhores práticas de organização e funcionamento das escolas e dos agrupamentos de escolas e, conseqüentemente, contribuam para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. O programa Acompanhamento – Autoavaliação das Escolas é foco da nossa análise.

A IGE (2010) refere a autoavaliação como um instrumento de desenvolvimento das escolas enquanto instituições com um projeto próprio e mobilizador dos seus recursos e das suas competências, e considera-a complementar à avaliação externa. Tal como refere a própria IGE (2010: 5), atualmente, o seu contributo “no campo da autoavaliação das escolas situa-se, antes de mais, na realização da avaliação externa das escolas (AEE)”, e, na generalidade das suas atividades, “pretende incentivar práticas e dispositivos de autorregulação que promovam a prestação de contas e a procura de melhoria”.

De referir que a IGE disponibiliza, na sua página *online*⁷⁴, “Instrumentos de apoio à Autoavaliação das Escolas”, dado que, no decorrer do programa de avaliação externa das escolas, tem constatado as dificuldades que as escolas revelam em matéria de práticas sustentadas de autoavaliação. Apresenta ligações eletrónicas, informação sobre bases bibliográficas e sobre o estado da arte em matéria de autoavaliação noutros países europeus, instrumentos de trabalho usados pela IGE, legislação mais pertinente e informação sobre atividades de caráter formativo ou informativo.

4.3.1. AFERIÇÃO DA EFETIVIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

O programa aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (EAAE), enquanto atividade da Inspeção-Geral da Educação, decorre de

⁷⁴ https://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/02&auxID=

imperativos de natureza normativa que determinam o caráter obrigatório da autoavaliação.

Aferição é, aqui, como se afirmou acima, “entendida como a verificação da conformidade ou do desvio resultante da comparação entre uma situação real observada e uma situação de referência, construída a partir do previsto no normativo, do conhecimento científico, da experiência profissional e das boas práticas.” (IGE, 2005: 3)

Esta aferição foi iniciada pela IGE em 2005 e pretendia constituir-se como promotora do desenvolvimento das escolas e como “parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre dispositivos de avaliação implementados pelas escolas” (IGE, 2005: 3). A EAAE aponta como metas principais o desenvolvimento e consolidação de uma atitude crítica e de autoquestionamento, relativamente ao trabalho realizado nas escolas, processos de suporte essenciais ao seu planeamento estratégico.

Constituindo-se essencialmente como um projeto de meta-avaliação, a sua análise neste trabalho é pertinente do ponto de vista das indicações que forneceu sobre a caracterização da autoavaliação das escolas. Aceder a este conhecimento produzido constituiu-se como uma mais-valia para compreender alguns dos processos construídos nas escolas.

No âmbito da SICI (*Standing International Conference of National and Regional Inspectorates of Education*), foi desenvolvido, entre 2001 e 2003, um projeto de avaliação da autoavaliação das escolas – Projeto ESSE (*Effective School Self-Evaluation*), do qual derivou o de aferição EAAE. Aquele tinha o propósito de suscitar a reflexão sobre o papel das inspeções no contexto da autonomia das escolas e sobre o modo de estabelecer o equilíbrio entre a autonomia profissional, as modalidades de apoio externo às escolas e a pressão para que sejam criadas condições que possibilitem aos alunos as melhores experiências de aprendizagem. Já o projeto EAAE visava, entre outros objetivos: identificar os principais indicadores para a avaliação da qualidade e eficácia dos procedimentos de autoavaliação nas escolas; identificar, nos diferentes países, pontes fortes e fracos na autoavaliação das escolas; produzir uma análise sobre o modo como autoavaliação e avaliação externa se relacionam nos diferentes países e potencializar uma relação mais eficaz entre ambas; produzir estudos de caso de autoavaliações eficazes.

Em Portugal, a adoção deste modelo, operacionalizado pela IGE, pretendeu constituir-se como parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre os dispositivos de avaliação implementados pelas escolas.

O projeto EAAE desenvolveu-se em torno da questão: Qual a eficácia da escola em conseguir um aperfeiçoamento contínuo através da avaliação da qualidade dos serviços que presta e através do desenvolvimento de ações que reforcem os seus pontos fortes e que superem os seus pontos fracos?

No âmbito do ESSE, foi produzido um conjunto de Indicadores de Qualidade (IQ) que visava proporcionar um enquadramento comum para a recolha de evidências e para a formação de juízos. Este conjunto de IQ não foi elaborado para aplicação direta na avaliação de aspetos-chave das escolas, foi “concebido para ser utilizado ao nível da meta-avaliação” e focaliza-se na avaliação da eficácia do próprio processo de avaliação.

Estes IQ adotam um conjunto de conceitos utilizados em modelos de aperfeiçoamento da qualidade, como o EFQM, distinguindo *inputs*, processos e *outputs*. Este tipo de modelo estabelece que, para alcançar com eficácia a excelência através do aperfeiçoamento contínuo, as escolas devem considerar um conjunto de aspetos chave que foram identificados no modelo concetual do programa EAAE (que se encontra sistematizado na figura 6). Este identificou, com base no enquadramento geral do projeto europeu, oito indicadores de qualidade, organizados em quatro áreas-chave: as duas primeiras relacionadas com diferentes *inputs*, a terceira-área-chave relacionada com os processos e a quarta com os resultados.

Nesta intervenção de aferição, enquanto atividade de meta-avaliação, cabe ao inspetor questionar as estratégias de autoavaliação escolhidas e o nível de exigência dos resultados alcançados, competindo ao interpelado comprovar a efetividade dos procedimentos e demonstrar a sua correção e eficácia. (IGE, 2005: 4).

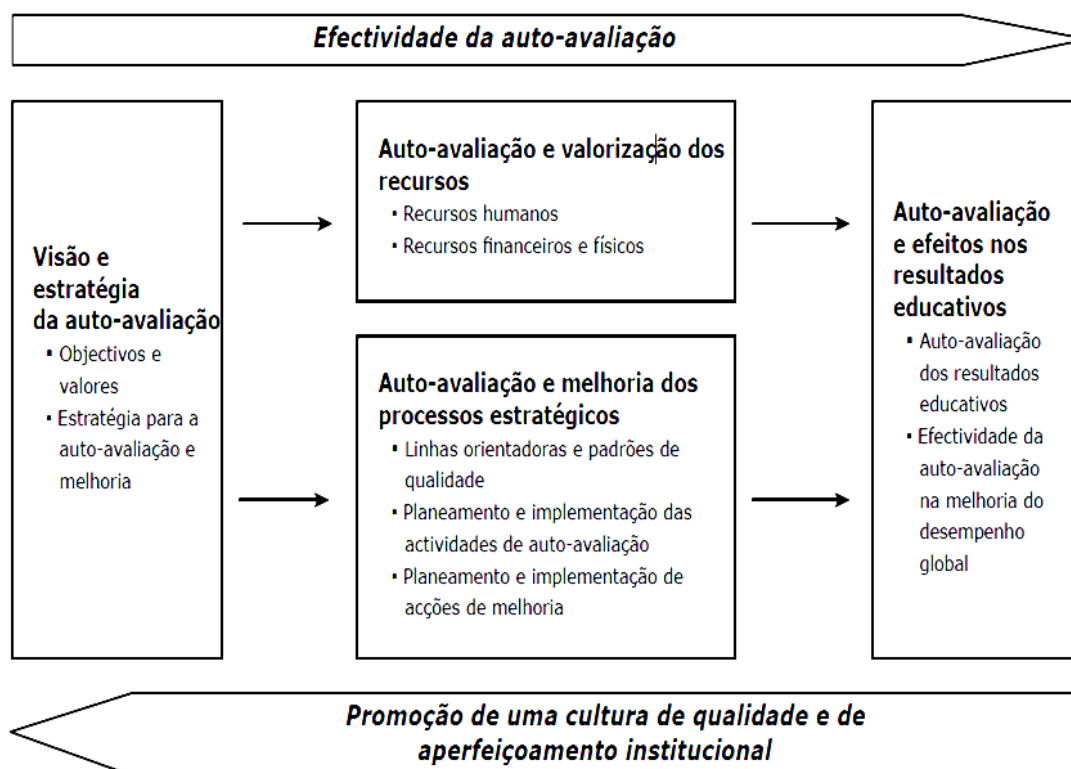


Figura 6 – Modelo conceitual da EAAE (IGE, 2005: 5)

Neste programa, a aferição consubstancia-se numa interpelação sobre os dispositivos e as práticas de autoavaliação em desenvolvimento nas escolas e na evidenciação da eficiência desses procedimentos na prossecução dos objetivos e resultados fixados. Os juízos de valor formulados (a meta-avaliação) “decorrem da verificação da distância a que cada situação se encontra face ao referente construído para o efeito da aferição.” (IGE, 2005: 4).

Para este programa a autoavaliação que se pretende aferir é “assegurada por uma prática sistemática e integrada na cultura das organizações escolares, deve ser entendida como um processo reflexivo, que conduz a ação, essencial para a consolidação dos processos de mudança e de melhoria.” (*idem*: 3).

No final de 2006, tendo a IGE sido incumbida da realização do *Programa de Avaliação Externa das Escolas*, esta atividade foi suspensa por falta de recursos. “No entanto, fica sempre em aberto a possibilidade de retomar uma atividade de aferição ou de acompanhamento das práticas de autoavaliação em articulação com a avaliação externa das escolas.” (IGE, 2009: 5).

INDICADORES DE QUALIDADE — QUADRO RESUMO

CAMPO DE AFERIÇÃO I – VISÃO E ESTRATÉGIA DA AUTO-AVALIAÇÃO

1.1 Objectivos e valores	SIQ1.1.1 Condições para uma efectiva partilha e compreensão dos objectivos
	SIQ1.1.2 Enfoque dos objectivos da escola na melhoria do sucesso escolar
	SIQ1.1.3 Divulgação dos objectivos e valores
	SIQ1.1.4 Utilização dos objectivos da escola para a auto-avaliação
	SIQ1.1.5 Relação das acções de melhoria com os objectivos da escola
1.2 Estratégia para a auto-avaliação e a melhoria	SIQ1.2.1 Estratégia da escola para avaliar as áreas-chave do seu trabalho
	SIQ1.2.2 Consistência do planeamento das acções de melhoria face à auto-avaliação
	SIQ1.2.3 Participação em actividades de auto-avaliação
	SIQ1.2.4 Dispositivo de consultoria e comunicação aos encarregados de educação e outros parceiros da escola em questões de planeamento

CAMPO DE AFERIÇÃO II – AUTO-AVALIAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS

2.1 Recursos humanos	SIQ2.1.1 Procedimentos para avaliação dos docentes e não docentes
	SIQ2.1.2 Condições para o desenvolvimento profissional
	SIQ2.1.3 Relação do desenvolvimento profissional com o planeamento das acções de melhoria
2.2 Recursos financeiros e físicos	SIQ2.2.1 Procedimentos para avaliação da utilização dos recursos financeiros e físicos
	SIQ2.2.2 Relação entre a utilização de recursos financeiros e físicos e o planeamento das acções de melhoria

CAMPO DE AFERIÇÃO III – AUTO-AVALIAÇÃO E MELHORIA DOS PROCESSOS ESTRATÉGICOS

3.1 Linhas orientadoras e padrões de qualidade	SIQ3.1.1 Existência de linhas orientadoras e padrões de qualidade para as principais actividades da escola
	SIQ3.1.2 Utilização das linhas orientadoras e padrões de qualidade
3.2 Planeamento e implementação das actividades de auto-avaliação	SIQ3.2.1 Dimensão do processo de auto-avaliação
	SIQ3.2.2 Utilização das opiniões dos parceiros
	SIQ3.2.3 Consistência e fiabilidade da auto-avaliação
	SIQ3.2.4 Utilização do aconselhamento externo
3.3 Planeamento e implementação de acções de melhoria	SIQ3.3.1 Selecção de prioridades
	SIQ3.3.2 Condições para o desenvolvimento de acções de melhoria
	SIQ3.3.3 Implementação efectiva de acções de melhoria

CAMPO DE AFERIÇÃO IV – AUTO-AVALIAÇÃO E EFEITOS NOS RESULTADOS EDUCATIVOS

4.1 Auto-avaliação dos resultados educativos	SIQ4.1.1 Envolvimento dos docentes/não docentes na avaliação dos resultados educativos
	SIQ4.1.2 Informação utilizada
	SIQ4.1.3 Utilização dos indicadores e padrões de qualidade
	SIQ4.1.4 Monitorização do progresso dos alunos
	SIQ4.1.5 Envolvimento dos parceiros
4.2 Efectividade da auto-avaliação na melhoria do desempenho global	SIQ4.2.1 Nível de satisfação dos parceiros
	SIQ4.2.2 Evidências factuais da melhoria

Quadro 14 – Quadro resumo de Indicadores de Qualidade do Programa de Aferição EAAE (IGE, 2005: 9).

Programa “Aferição da Efetividade da Autoavaliação das escolas” – Projeto ESSE – IGE (2004-2007)		
Objetivos do projeto ESSE	<ul style="list-style-type: none"> • identificar os principais indicadores para a avaliação da qualidade e eficácia dos procedimentos de autoavaliação nas escolas; • desenvolver uma metodologia para a inspeção da autoavaliação de escolas nos membros da SICI; • identificar, nos diferentes países, pontes fortes e fracos na autoavaliação das escolas; • produzir uma análise sobre o modo como autoavaliação e avaliação externa se relacionam nos diferentes países e potencializar uma relação mais eficaz entre ambas; • produzir estudos de caso de autoavaliações eficazes. 	
Enquadramento	<p>Imperativos de natureza normativa que regulamentam o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.</p> <p>Quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas e dos seus princípios orientadores, segundo as quais a autoavaliação assume caráter obrigatório.</p>	
Campos de aferição (4)	<p>Visão Estratégica de Autoavaliação</p> <p>Autoavaliação e Valorização dos Recursos</p> <p>Autoavaliação e Melhoria dos Processos Estratégicos</p> <p>Autoavaliação e Efeitos nos Resultados Educativos</p>	
Indicadores de Qualidade (8)	Visão Estratégica de Autoavaliação	Objetivos e valores Estratégia e política para a autoavaliação e aperfeiçoamento
	Autoavaliação e Valorização dos recursos	Recursos humanos Recursos financeiros e físicos
	Autoavaliação e Melhoria dos Processos Estratégicos	Políticas, orientações e padrões Planeamento e implementação das atividades de autoavaliação Planeamento e implementação de ações que visem o aperfeiçoamento
	Autoavaliação e Efeitos nos Resultados Educativos	Impacto da autoavaliação e melhoria dos resultados-chave
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico • Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à autoavaliação nas escolas • Desenvolver uma metodologia inspetiva de meta-avaliação, tendo em conta a diversidade dos modelos possíveis de autoavaliação das escolas, utilizando como referência metodologias já utilizadas e testadas • Identificar aspetos-chave a partir da aferição da autoavaliação, recolhendo experiências de avaliação interna desenvolvidas pelas escolas, por forma a obter uma panorâmica do estado atual das dinâmicas de autoavaliação enquanto atividade promotora do desenvolvimento das escolas • Promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade 	

<p>Fontes de informação</p>	<p>Descobrir</p> <p>Questionar as pessoas sobre o que pensam utilizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • entrevistas individuais; • discussões com grupos de funcionários; • reuniões com pais, alunos e outros; • inquéritos e questionários. <p>Examinar</p> <p>Observar documentação e recursos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • plano de desenvolvimento; • relatórios sobre o progresso do plano de desenvolvimento; • relatórios sobre critérios e qualidade; • políticas e orientações; • atas de reuniões; • programas de estudo ou esquemas de trabalho; • materiais das disciplinas; • planificações dos professores; • diários ou registos do trabalho; • trabalho dos alunos; • relatórios para os pais; • resposta esperada dos alunos em relação às tarefas. <p>Observar</p> <p>Participar em observação direta da prática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • observar as lições; • acompanhar uma turma; • seguir de perto alunos, individualmente; • assistir a reuniões. <p>Analisar</p> <p>Analisar uma variedade de dados sobre, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sucesso dos alunos; • taxas de frequência e de absentismo; • destinos dos alunos que deixam a escola; • resultados do desenvolvimento pessoal e social; • sucesso em experiência de trabalho, formação em alternância, atividades extracurriculares; • custos da escola; • utilização correta das verbas; • taxa de exclusão.
------------------------------------	---

Programa “Aferição da Efetividade da Autoavaliação das escolas” – Projeto ESSE – IGE (2004-2007)

<p>Questão fundamen- tal para o desenvolvimento do modelo</p>	<p><i>Qual a eficácia da escola em conseguir um aperfeiçoamento contínuo através da avaliação da qualidade dos serviços que presta e através do desenvolvimento de ações que reforcem os seus pontos fortes e que superem os seus pontos fracos?</i></p>				
<p>Indicadores de qualidade (8)</p>	<p><i>Inputs</i></p>	<p>Área-chave 1</p>	<p>Visão estratégica</p>	<p>IQ 1.1. Objetivos e valores</p>	<p>Em que medida existem evidências de uma forte liderança que gerou um sentido claro e partilhado de objetivos e propósitos comuns entre os funcionários da escola e o compromisso para um aperfeiçoamento contínuo?</p>
				<p>IQ 1.2. Estratégia e política para a autoavaliação e aperfeiçoamento</p>	<p><i>A escola tem uma estratégia clara e apropriada para sistematicamente avaliar a qualidade do seu trabalho e pôr em prática as melhorias necessários?</i></p>
		<p>Área-chave 2</p>	<p>Avaliação e aperfeiçoamento dos <i>inputs</i>-chave.</p>	<p>I.Q. 2.1. Funcionários/ recursos humanos</p>	<p><i>Como é que a escola avalia e melhora a eficácia do seu pessoal e o modo como são geridos e utilizados os recursos humanos?</i></p>
				<p>I.Q. 2.2. Recursos financeiros e físicos</p>	<p><i>A escola avalia bem e melhora a utilização dos recursos físicos e financeiros?</i></p>
	<p>Processos</p>	<p>Área-chave 3</p>	<p>Avaliação e aperfeiçoamento dos processos-chave</p>	<p>I.Q. 3.1. Políticas, orientações e padrões</p>	<p><i>Como comunica a escola, efetivamente, uma visão clara da prática eficaz e dos padrões que</i></p>

Programa “Aferição da Efetividade da Autoavaliação das escolas” – Projeto ESSE – IGE (2004-2007)					
					<i>devem ser alcançados ao implementar os seus processos-chave?</i>
				I.Q. 3.2. Planeamento e implementação das atividades de autoavaliação	<i>Como avalia a escola, de facto, a eficácia sobre o modo como são postos em prática os seus processos-chave?</i>
				I.Q. 3.3. Planeamento e implementação de ações que visem o aperfeiçoamento	<i>Como é que a escola aplica os resultados da autoavaliação em programas de ação planeados que têm um impacto claro no aperfeiçoamento dos processos a que dizem respeito?</i>
	Resultados	Área-chave 4	Impacto nos resultados	I. Q. 4.1. Impacto da autoavaliação e melhoria dos resultados-chave	<i>Até que ponto existem evidências de que a autoavaliação e as atividades de aperfeiçoamento conduziram a progressos mensuráveis?</i>

Quadro 15 – Síntese do Programa “Aferição da Efetividade da Autoavaliação das escolas”

O relatório (IGE, 2009) desta atividade apresenta os resultados da intervenção em 101 Unidades de Gestão – agrupamentos e escolas não agrupadas (apenas 8% deste universo, no Continente). Neste trabalho, ressalta como principal dificuldade a recolha de informação e a sustentação das aferições pelas equipas inspetivas, dado que a maioria das escolas apresentava processos não sistematizados de autoavaliação, muitas vezes sem a perceção do valor do trabalho desenvolvido. No entanto, entre as conclusões atingidas, destacam-se:

“na maioria das observações efetuadas, desenvolvem-se processos de autoavaliação;

•o desempenho médio das Unidades de Gestão pode considerar-se satisfatório;

•as fragilidades mais evidenciadas no processo de autoavaliação prendem-se com a inexistência de referenciais, falta de planeamento e de sistematização das atividades de avaliação;

• as escolas singulares e os agrupamentos de média dimensão apresentam um melhor desempenho nos processos de autoavaliação;

• e afigura-se que o Programa Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvido em anos anteriores (2000-2002), teve impacto positivo no desenvolvimento e na qualidade dos processos de autoavaliação.” (IGE, 2009: 5).

4.3.2. A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS (2006-2011)

A Avaliação Externa das Escolas foi precedida pelo Projeto-piloto Avaliação Externa, em 2006, desenvolvido pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), constituído pelo Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 5 de abril, do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação. A este grupo de trabalho juntou-se uma equipa de peritos para assegurar uma melhor articulação, eficácia e operacionalidade.

Numa época em que, de uma forma muito mediática, a avaliação surgia na ordem do dia e as comparações internacionais influenciavam determinantemente os contextos nacionais, e se acentuavam as lógicas que pretendem a homogeneização de modelos de avaliação e a normatividade nos modos de implementação, surge, em Portugal, de forma concreta, uma aposta em dispositivos de avaliação de escolas.

O Projeto-piloto estabelece como metas propor modelos para a autoavaliação e para a avaliação externa das escolas que, simultaneamente, sejam passíveis de generalização, permitam seriar as escolas e estabeleçam condições para a celebração de contratos de autonomia. Estas metas estabelecem de forma evidente as funções desta avaliação, a comparação e a seriação; e a relação que se pretende instituir entre a avaliação das escolas e a contratualização da autonomia.

Projeto-piloto de Avaliação Externa das escolas	
(2006) Grupo de trabalho constituído pelo ME	
Despacho Conjunto nº 370/2006 de 5 de Abril	
Contextualização e Pressupostos	<p>A avaliação dos estabelecimentos de educação e ensino constitui um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem</p> <p>Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro</p> <p>O Programa do XVII Governo Constitucional assumiu como um dos seus objetivos prioritários, em matéria de política educativa, a adoção de medidas com vista a enraizar a cultura e prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação – (...) programa nacional de avaliação dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos ensinos Básico e Secundário.</p> <p>Assume-se uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação.</p>
Objetivos Genéricos (Despacho Conjunto nº 370/2006, de 5 de abril)	<p>Estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos ensinos Básico e Secundário</p> <p>Definir os procedimentos e condições necessárias à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas.</p>
Atribuições do Grupo de Trabalho	<p>Definir os referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos ensinos Básico e Secundário, identificando um conjunto de variáveis e parâmetros comuns às diversas práticas de autoavaliação desenvolvidas nos últimos anos e sugerindo outros parâmetros que cada escola possa escolher, em função dos seus projetos e das suas condições específicas;</p> <p>Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino, tendo em conta que, do processo de avaliação, deverão resultar:</p> <ul style="list-style-type: none"> classificações claras dos estabelecimentos de educação e ensino; recomendações que permitam preparar a celebração de contratos de autonomia, designadamente através da identificação das áreas em que essa autonomia pode ser atribuída ou da eventual necessidade de uma intervenção programática com vista à melhoria de áreas mais deficitárias. <p>Aplicar os referenciais de autoavaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), selecionadas em articulação com os serviços do Ministério da Educação e contemplando a avaliação presencial por peritos indicados pelo grupo de trabalho;</p> <p>Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da autoavaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino;</p> <p>Produzir recomendações para uma eventual revisão do atual quadro legal, tanto em matéria de avaliação como de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino.</p>

Projeto-piloto de Avaliação Externa das escolas		
(2006) Grupo de trabalho constituído pelo ME Despacho Conjunto nº 370/2006 de 5 de Abril		
Domínios Chave a avaliar (5)	1. Resultados 2. Prestação do serviço educativo 3. Organização e gestão escolar 4. Liderança e capacidade de autorregulação 5. Progresso da escola	
Fatores que contribuem para cada domínio (21)	Resultados	1.1 Sucesso académico 1.2 Valorização dos saberes e da aprendizagem 1.3 Comportamento e disciplina 1.4 Participação e desenvolvimento cívico
	Prestação do serviço educativo	2.1 Articulação e sequencialidade 2.2 Diferenciação e apoios 2.3 Abrangência do currículo 2.4 Oportunidades de aprendizagem 2.5 Equidade e justiça 2.6 Articulação com as famílias 2.7 Valorização e impacto das aprendizagens na educação escolar
	Organização e gestão escolar	3.1 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade 3.2 Gestão dos recursos humanos 3.3 Qualidade e acessibilidade dos recursos 3.4 Ligação às famílias
	Liderança e capacidade de autor-regulação	4.1 Visão e estratégia 4.2 Motivação e empenho 4.3 Abertura à inovação 4.4 Parcerias, protocolos e projetos
	Progresso da escola	5.1 Autoavaliação 5.2 Sustentabilidade do progresso
Desenvolvimento do projeto	Fase preparatória - envio de documentos de orientação - pedido de documentação Visita às escolas: 2 ou 2,5 dias escolas ou agrupamentos, respetivamente <ul style="list-style-type: none"> • <u>apresentação da escola</u> (guião fornecido às escolas com itens de abordagem obrigatória), seguida de uma discussão alargada a outros elementos da comunidade educativa; • <u>visita à escola</u> – visão da escola e suas instalações gerais e específicas bem como do ambiente vivido na escola. • <u>entrevistas</u> a diversos atores da comunidade educativa (1,5 dia) cujo guião foi fornecido com antecedência Ações pós-visita: Relatórios; Contraditório Questionários para escolas e avaliadores	
Fontes de informação	Documentos da escola – Relatórios de avaliações /inspeções anteriores; Regulamento interno; Projeto educativo; Plano Anual de Atividades 2004/2005; Relatório/Avaliação final do Plano de Atividades 2004/2005; Plano Anual de Atividades 2005/2006; Descrição de projetos desenvolvidos em cada escola; Descrição	

Projeto-piloto de Avaliação Externa das escolas	
(2006) Grupo de trabalho constituído pelo ME Despacho Conjunto nº 370/2006 de 5 de Abril	
	de projetos nacionais e internacionais em que cada escola participa; Descrição de formações/percursos pedagógicos alternativos, (ex: PIEF, EFA, Currículos Alternativos,...). Observação – visão global da escola e das suas instalações gerais e específicas, bem como o ambiente vivido na escola. Diálogos Entrevistas
Atores chamados à participação	A equipa de avaliação, constituída por 3 elementos, um do grupo de trabalho e dois convidados para o efeito. Conselho Executivo Representantes da Assembleia de Escola, do Conselho Pedagógico, de Departamentos, das Direções de turma e sua coordenação, dos alunos, dos pais e de funcionários não docentes
Critério de seleção da Unidade de Gestão	As escolas a selecionar terem “já desenvolvido um processo formal de autoavaliação” e a formalização resultaria do envio dos “resultados da autoavaliação, bem como a enumeração de um grupo de pontos fortes e outro de pontos fracos que hajam identificado” e também “a estratégia, plano e ações que se propõem pôr em prática para os superar”.

Quadro 16 – Síntese do Projeto-piloto Avaliação Externa das Escolas

O GTAE enviou às escolas envolvidas no projeto o documento “Tópicos para a apresentação da Escola”, que se constitui como um instrumento importante para a análise que pretendemos realizar, já que serve de “orientação”, indicando os aspetos que devem ser considerados: 1) Condições físicas e sociais; 2) Supervisão global dos percursos e resultados escolares; 3) Organização da escola; 4) Identidade e integração; 5) Ligação à comunidade; 6) Projeto e estratégia.

Após ter sido aplicado em 24 escolas, o modelo sofreu ajustamentos suscitados pelas conclusões da experimentação em função da avaliação promovida pela IGE e das recomendações do Conselho Nacional de Educação, tendo a IGE sido incumbida de organizar e concretizar um Programa de avaliação de todas as escolas públicas, o que se verificou entre fevereiro de 2007 e maio de 2011⁷⁵, abrangendo mais 1107 escolas e agrupamentos, constituindo o primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas.

⁷⁵ Os dados apresentados neste texto constam no Relatório Avaliação Externa das Escolas – Avaliar para a melhoria e a confiança, disponível em https://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf

Foram objetivos desta avaliação:

“• *Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;*

• *Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas;*

• *Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;*

• *Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;*

• *Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.”*

(IGE, 2012: 8)

O quadro de referência da avaliação externa contemplou os 5 domínios de análise representados na figura 7, em que também se esquematiza a respetiva relação. Cada um dos domínios é estruturado por um conjunto de fatores, nos quais se verificam algumas alterações relativamente aos utilizados pelo Grupo de Trabalho. A escala de classificação manteve-se durante todo o ciclo, tendo-se alterado ligeiramente a redação dos descritores após o primeiro ano, ou seja, em setembro de 2007.

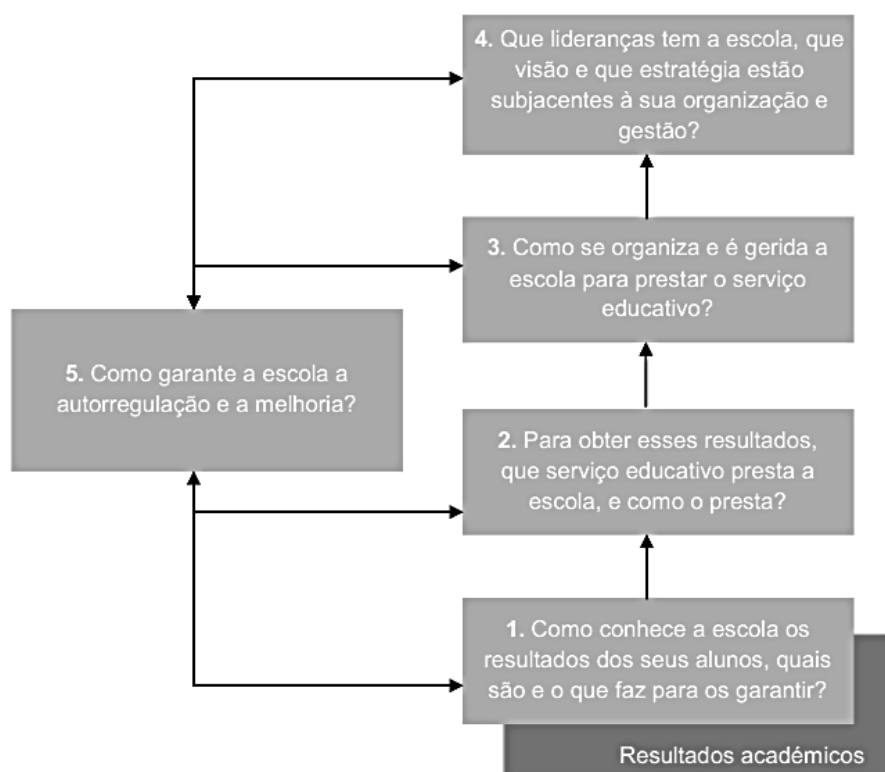


Figura 7 – Quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas, *in* IGE (2012: 9)

Fatores que contribuem para cada domínio	Resultados	1.1 Sucesso académico 1.2 Participação e desenvolvimento cívico 1.3 Comportamento e disciplina 1.4 Valorização e impacto das aprendizagens
	Prestação do serviço educativo	2.1 Articulação e sequencialidade 2.2 Acompanhamento da prática letiva em sala de aula 2.3 Diferenciação e apoios 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem
	Organização e gestão escolar	3.1 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade 3.2 Gestão dos recursos humanos 3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros 3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa 3.5 Equidade e justiça
	Liderança e capacidade de autorregulação	4.1 Visão e estratégia 4.2 Motivação e empenho 4.3 Abertura à inovação 4.4 Parcerias, protocolos e projetos
	Progresso da escola	5.1 Autoavaliação 5.2 Sustentabilidade do progresso

Quadro 17 – Fatores que contribuem para cada domínio na Avaliação Externa das Escolas

As escolas “participantes” na avaliação foram, no início do Programa, convidadas a apresentar candidatura à avaliação externa, através de uma carta enviada pela IGE, no final do ano letivo anterior. Nos anos de 2008-2009 e 2009-2010, dado que o número de candidaturas não foi suficiente, a IGE indicou as escolas que seriam avaliadas, de acordo com critérios pré-definidos. Em 2010-2011, foram avaliadas todas as escolas e agrupamentos que ainda não tinham sido avaliados no ciclo iniciado em 2006. Para cada escola foi elaborado um relatório estruturado em cinco capítulos – Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Fatores e Considerações Finais. A cada um dos cinco domínios fora aplicada a escala (Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente). A avaliação foi realizada por uma equipa constituída por dois inspetores e um

avaliador externo à IGE, na sua grande maioria docentes e investigadores do ensino superior, professores aposentados e outros especialistas em educação.

Escala de avaliação	Muito Bom (MB)	Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspetos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua ação tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.
	Bom (B)	Revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma ação intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As atuações positivas são a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e da iniciativa individual. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.
	Suficiente (S)	Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma ação com alguns aspetos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. No entanto, essas ações têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.
	Insuficiente (I)	Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. A escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes ações positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspetos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos.

Quadro 18 – Escala de avaliação da Avaliação Externa das Escolas

Como elemento fundamental de preparação da escola para a avaliação externa, era solicitado um texto que: “(i) estabeleça a ligação entre a autoavaliação e a avaliação externa, (ii) enquadre um conjunto de documentos básicos organizadores da escola e (iii) constitua suporte da apresentação a fazer pela Direção no início da visita.” (IGE, 2009: 48). Esse documento sintetizava “a leitura que a escola fez de si mesma e atestou o grau de desenvolvimento das suas práticas de autoavaliação” (IGE, 2012: 11).

Ainda antes da visita, era solicitado o envio dos principais documentos de orientação estratégica (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Escola). Na fase de preparação, a equipa acedia também a dados facultados pelo Gabinete Coordenador do

Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI@), pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) e pelo Júri Nacional de Exames (JNE), que permitiam a caracterização do contexto social, económico e cultural das famílias dos alunos da escola e a evolução dos resultados escolares nos últimos anos.

A visita efetuava-se de acordo com o já estabelecido no Projeto-piloto, a equipa de avaliação permanecia na escola dois ou três dias, consoante se tratasse de uma escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas. O início do trabalho na escola concretizava-se numa sessão de apresentação da escola, feita pela Direção, para a qual convidava outras entidades e a equipa de avaliação externa. A visita às instalações permitia à equipa observar *in loco* a qualidade, a diversidade e o estado de conservação das mesmas, os vários serviços e ainda situações do quotidiano escolar⁷⁶. Os dados recolhidos, quer por observação direta, quer por análise documental, eram complementados pelos obtidos através de entrevistas em painel, nas quais participavam vários atores internos e externos da escola: alunos, pais, docentes, trabalhadores não docentes, autarcas e outros parceiros da escola em processo de avaliação. Após a visita, o relatório era enviado à escola avaliada, que dispunha de um prazo para apresentar contraditório⁷⁷, ambos publicados na página eletrónica da IGE.

De acordo com o relatório final (IGE, 2012: 16), as 1107 escolas avaliadas ao longo do período de 2007 a 2011 registaram uma predominância de níveis positivos – Muito Bom, Bom e Suficiente – nos cinco domínios em análise. É de referir que *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* constitui-se como o único domínio em que a classificação dominante das escolas avaliadas foi o *Suficiente* (48,8%), tendo o nível *Bom* sido atribuído a 41,6% das escolas, a que acresce 5,1% de escolas com nível *Muito Bom*. A classificação de *Insuficiente* tem neste domínio a sua maior expressão, tendo-se registado em 4,5% das escolas (IGE, 2012: 23). É ainda de referir que os melhores resultados foram alcançados no primeiro ano.

⁷⁶ Nos agrupamentos de escolas, foram também visitados jardins-de-infância e escolas básicas do 1.º ciclo, selecionados de acordo com critérios definidos nas agendas das visitas.

⁷⁷ “Ao longo do ciclo de avaliação foram apresentados pelas escolas 368 contraditórios (33,2%).” (IGE, 2012: 13).

A IGE (2010: 5) refere que a autoavaliação, por definição, de realização mais plural e de caracterização mais difícil, é dinamizada em Portugal por múltiplos projetos, em certos casos dinamizados ou apoiados por instituições do ensino superior ou por empresas. Este relatório dá conta ainda da crescente aplicação de dispositivos autoavaliativos em diversas vertentes: desenvolvidos e/ou requeridos no âmbito do acompanhamento da concretização dos contratos de autonomia, em escolas integradas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, na avaliação das bibliotecas escolares e centros de recursos, etc.

4.3.3. PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO À AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

No Programa de Acompanhamento à Autoavaliação das escolas, a IGE, assumindo uma metodologia de acompanhamento, propôs-se recolher informação sobre a autoavaliação nas escolas e efetuar uma apreciação sequencial da avaliação externa das escolas. Esta atividade desenvolveu-se entre abril e junho de 2010, em 33 escolas, por equipas constituídas por dois inspetores com experiência na AEE. Na seleção das escolas, foi assegurada a diversidade de classificações – Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente – no domínio 5 – Capacidade de autorregulação e melhoria da escola – da AEE efetuada entre março de 2008 e maio de 2009.

A análise que a IGE realizou aos processos de autoavaliação de escolas, as dimensões e indicadores selecionados, são aqui explanados pela particular articulação com as nossas questões de partida e pela consonância com alguns dos dados recolhidos na nossa investigação.

Eram objetivos desta atividade: “(i) apreciar os procedimentos de autoavaliação e melhoria desencadeados pela escola após a avaliação externa; (ii) identificar os efeitos das medidas tomadas; (iii) sinalizar os aspetos mais e menos conseguidos, no que concerne à autoavaliação e (iv) contribuir para a consolidação das práticas de autoavaliação.” (IGE, 2010: 6).

O relatório de avaliação externa de cada escola, em particular a classificação do domínio 5 e as descrições dos seus fatores, constituíram o ponto de partida (e informação para comparação) e o objeto dos processos de autoavaliação de escola desenvolvidos depois da AEE. O relatório da AEE

serviu ainda para preparar o questionamento nas entrevistas em painel. Constituíram dados para esta atividade: relatório da AEE, Contraditório apresentado pela escola (caso existisse), questionário da AEE respondido pela escola, Projeto Educativo de Escola, Relatório de Autoavaliação, relatório anual de atividades. A intervenção decorreu durante três dias. No primeiro realizava-se a análise dos documentos e a preparação da estada na escola, que ocorria no segundo dia. Na escola, eram entrevistados a equipa de autoavaliação, o diretor (acompanhado, por opção, pelo subdiretor e pelos adjuntos) e o Presidente do Conselho Geral, bem como o amigo crítico/consultor externo. Para além destas entrevistas, obrigatórias, a escola poderia sugerir outros elementos com atividade no campo da autoavaliação. O terceiro dia era destinado à elaboração do relatório de escola.

Esta atividade teve também uma componente avaliativa, “visto pretender aferir-se a situação atual com situações de referência – a anterior, que foi objeto da avaliação externa, e a expectável” (*idem*: 11). Por outro lado, as “escolas serão avaliadas em função do grau de desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação, com identificação dos seus pontos fortes e fracos” (*ibidem*).

A matriz desta atividade (figura 8) percorre três fases da autoavaliação das escolas:

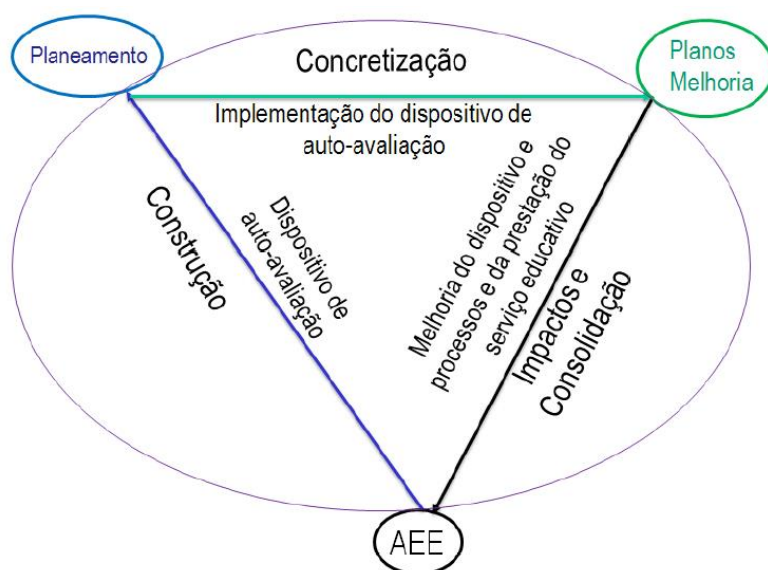


Figura 8 – Matriz da atividade Autoavaliação das Escolas in IGE, 2010: 12

“A construção do dispositivo de autoavaliação – recursos alocados, referencial de avaliação e canais de comunicação disponibilizados – será analisada em função da situação encontrada aquando da avaliação externa da escola. Este eixo culmina com o planeamento que antecede o desenvolvimento de processos autoavaliativos.

A concretização consiste no desenvolvimento de processos autoavaliativos em diversificadas áreas da vida da escola. Este é o segundo eixo da matriz, conducente à tomada de decisões e à preparação de planos de melhoria.

Os impactos nos serviços prestados pela escola e a consolidação do próprio dispositivo de autoavaliação confirmam a intencionalidade e a eficácia dos processos desenvolvidos. Entramos, pois, no terceiro eixo da Atividade, onde se constata os efeitos da autoavaliação.” (IGE, 2010: 12)

O grau de desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação era analisado em função dos três eixos da matriz. A avaliação foi expressa na forma de descrições avaliativas, onde se apresentava o estado da arte de cada escola e eram emitidos juízos avaliativos com recurso a atributos (qualificativos).

A IGE confirma, com esta atividade, a existência da diversidade de situações e a pluralidade de percursos, perspetivas e ritmos. Revela ter ocorrido uma evolução nem sempre sustentada e progressiva, com avanços e recuos, mas de tendência predominantemente positiva. Estes dados, à semelhança da experiência de outros países europeus, revelam “que estes processos são de generalização lenta, bem como pela consideração da história recente das escolas, na resposta a impulsos e exigências exteriores que requereram expressivas mudanças nas alterações do modelo de administração e de gestão e nas recomposições da rede escolar” (*idem*: 5).

Nesta atividade, constatou-se que, em 11 escolas, as equipas de autoavaliação já existiam antes da avaliação externa, há mais de um ano, ao passo que, em 14, apenas foram criadas após aquela. De referir que, relativamente às classificações obtidas no domínio 5 nestes dois grupos, eram evidentes os melhores resultados obtidos pelas escolas do primeiro grupo.

Os resultados apresentados no relatório (*idem*: 19-27) organizam-se em três eixos e estes em torno de questões. O eixo 1 – Construção –

corresponde à fase mais elementar do desenvolvimento do dispositivo de avaliação. Neste eixo, foi possível recolher e analisar um número significativo de evidências e apreciações. O eixo 2 – Concretização – abarca os momentos da ação avaliativa, isto é, a passagem da criação de condições e do planeamento para o desenvolvimento dos processos de avaliação; o número de evidências, descritores e atributos decresceu face ao eixo anterior, refletindo o facto de algumas escolas ainda não terem ultrapassado a fase da construção do dispositivo. O eixo 3 – Consolidação – surge após o desenvolvimento dos processos avaliativos e as consequentes tomadas de decisão. Este eixo refere-se às mudanças reais ocorridas quer no dispositivo de autoavaliação quer na prestação do serviço educativo. O relatório refere a notória redução do número de evidências, descritores e atributos, o que é indicativo de que apenas algumas escolas canalizam de uma forma sistemática a sua ação para objetivos de consolidação.

Nesta atividade, foi também analisado o efeito da avaliação externa da IGE no desenvolvimento da autoavaliação da escola. Em 15 escolas, pareceu evidente o contributo da avaliação externa para o desenvolvimento dos dispositivos de autoavaliação, tendo-se verificado, em algumas, a alteração no referencial do dispositivo da autoavaliação e também ao nível da implementação dos processos de autoavaliação após a AEE. Em 8 escolas, ficou explícito que não se registaram quaisquer alterações. Em 17 escolas, foram identificados planos de melhoria decorrentes da avaliação externa. É salientada a importância do relatório da avaliação externa, que foi apontado, em 11 escolas, como um motor de mudanças introduzidas na autoavaliação ou na prestação do serviço educativo.

No decurso das entrevistas em painel, a IGE procurou ainda registar os contributos que, segundo as escolas, a Administração Educativa e a IGE poderiam dar para a melhoria dos dispositivos de autoavaliação. Foram categorizadas recomendações, das quais são destacadas:

- “• o Acompanhamento e apoio aos projetos de autoavaliação (por parte da IGE e, sobretudo, da administração educativa, designadamente das direções regionais de educação);

- os Recursos horários para os docentes desempenharem funções na equipa de autoavaliação, através de crédito de horas e de tempos comuns nos semanários/horários;
- e a promoção ou realização da Formação específica sobre autoavaliação, por parte da administração educativa e dos centros de formação.” (IGE, 2010: 28).

As considerações gerais⁷⁸ apresentam-se organizadas em quatro áreas – o figurino do dispositivo de avaliação, os recursos de funcionamento, a gestão da informação e a natureza da informação avaliativa –, que são seguidamente sintetizadas.

Relativamente ao *figurino do dispositivo de autoavaliação*:

- a maioria das escolas evidenciava a existência de dispositivos de autoavaliação, sendo, na generalidade, atribuído às equipas de autoavaliação um papel central no desenvolvimento e na coordenação dos processos autoavaliativos;
- foram reconhecidos pólos de autoavaliação em certas áreas das escolas que desenvolvem processos próprios, com maior ou menor autonomia, geralmente em articulação entre as respetivas equipas, dando azo à existência de processos avaliativos paralelos;
- a organização das equipas de autoavaliação era ainda muito dependente do voluntarismo e da disponibilidade horária dos seus membros, não sendo a experiência e as habilitações dos elementos da equipa os critérios exclusivos de seleção;
- a composição das equipas de autoavaliação era diversificada, verificando-se a participação de diversos elementos da comunidade escolar nas escolas que tinham equipa há mais tempo (em 14 escolas, as equipas de autoavaliação integravam apenas docentes);

⁷⁸ Neste relatório, a IGE apresenta também algumas reflexões sobre cada área.

- a participação da Direção da escola na equipa de autoavaliação, e mesmo em outros pólos de avaliação, era uma prática corrente, constituindo uma estratégia de articulação entre as equipas e a própria Direção da escola.

Na dimensão *recursos de funcionamento*, a IGE constatou que:

- a atribuição de crédito horário da componente não letiva aos elementos docentes da equipa de autoavaliação é um recurso que a generalidade das escolas disponibiliza;
- em termos de recursos para a divulgação dos processos autoavaliativos junto da comunidade escolar, não existem dificuldades (as escolas dispõem de suportes informáticos que facilitam essa comunicação);
- a oferta de formação sobre avaliação organizacional, ou especificamente sobre a autoavaliação de escolas, parece reduzida, o que se traduz num constrangimento;
- poucas escolas dispõem de estruturas organizadas para aceder com facilidade às fontes de informação externas, o que dificulta a obtenção de informação de contexto e de referentes ou outros valores para comparação, confinando as escolas aos seus próprios dados.

Quanto à *gestão da informação*, é referido que:

- ao não cruzar os resultados dos processos autoavaliativos com informação de contexto, as escolas ignoram fatores relevantes que influem nos resultados obtidos, não ficando com a real perceção da mais-valia do seu desempenho;
- do mesmo modo, a falta de referências – dados de outras escolas, valores que constituam referentes nacionais – que as escolas possam utilizar dificulta a concretização de uma das funções da avaliação, que é a de comparar;
- o principal meio de disseminação dos resultados dos processos de autoavaliação são as estruturas de coordenação educativa e

supervisão pedagógica, o que facilita a sua chegada aos centros de decisão pedagógica e aos docentes (que constituem um público-alvo muito relevante);

- a avaliação externa teve um efeito catalisador da autoavaliação junto das escolas que obtiveram classificações mais fracas no domínio 5 da avaliação externa.

No que diz respeito à *natureza da informação* avaliativa, a IGE constatou que:

- as áreas referidas como objeto de avaliação por parte das escolas são diversificadas: as bibliotecas escolares, os resultados escolares e o Plano Anual de Atividades;
- com uma frequência menor, foram ainda encontradas referências aos diagnósticos de contexto e aos inquéritos de satisfação.

A contextualização aqui apresentada tomou como referência para a análise das diversas alterações ocorridas no período considerado, e a níveis distintos do sistema educativo, as dimensões “sugeridas” pela própria investigação. O trabalho de terreno decorreu em duas escolas públicas e realizou-se num momento particularmente agitado: ao nível do ordenamento da rede, pela generalização dos agrupamentos e pela agregação de agrupamentos, que transformou as escolas em unidades de grandes dimensões; ao nível da redefinição dos modos como a escola é administrada e gerida, sendo referido nos discursos das diretoras das escolas que participaram as distintas designações e atribuições que lhes foram atribuídas; ao nível da introdução de mais e novos instrumentos de avaliação que incidiram quer sobre os conhecimentos dos alunos, pelo aumento de provas de âmbito nacional, quer sobre o desempenho dos docentes. Assim, foram aqui destacados (con)textos relativos às orientações políticas para a atribuição da prestação do serviço público em educação a escolas públicas; aos modos de participação dos diversos atores convocados para a gestão e administração das escolas, bem como ao estabelecimento da autonomia; à avaliação e autoavaliação das escolas, foco central da nossa investigação.

CAPÍTULO 5 – CONSTRUÇÕES DA AUTOAVALIAÇÃO: AS VOZES, OS TEXTOS, OS DISCURSOS EM ANÁLISE

O processo de construção de autoavaliação das escolas, numa fase de projeto de investigação, era para nós caracterizado entre a resposta a uma exigência normativa e uma etapa para a melhoria. O desenvolvimento do trabalho, quer de pesquisa bibliográfica, quer de análise atenta ao terreno (para além daquele que circunscrevemos para esta investigação, o contexto educativo português no momento em que decorreu), permitiu-nos pensar este processo de um outro modo, dando lugar a uma análise mais focalizada na construção de *sentido(s)* para a autoavaliação.

O nosso trabalho, assumindo o objetivo compreender/explicitar qual/quais o(s) sentido(s) que os seus principais protagonistas atribuem a esta ação/função, dá uma importância central à escuta dos discursos dos seus protagonistas, numa escola secundária e num agrupamento de escolas. Este capítulo inicia-se com a apresentação dos casos – a caracterização breve das escolas e dos participantes nas entrevistas. Como foi já explicitado no capítulo 1, a nossa opção por realidades distintas não pretendeu salientar contrastes ou a comparação, antes aceder aos modos de construir a autoavaliação em escolas de dimensões diferenciadas e que se constituíam como exemplos das tipologias existentes, nessa altura, em Portugal. De entre os diversos elementos de cada comunidade educativa, foram definidos como protagonistas deste processo, tendo por base as indicações inscritas em diversos normativos, o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico, a equipa de autoavaliação ou avaliação interna e o diretor.

Neste capítulo desenvolve-se a análise – análise de conteúdo dos textos das entrevistas semiestruturadas. Esta é uma análise *contextualizada*, pela análise documental – de documentos organizadores das escolas participantes, e de documentos produzidos pela IGEC, no âmbito da Avaliação Externa das Escolas. O contexto de cada “caso”, a caracterização de cada escola participante, aqui apresentados, têm por base o próprio discurso sobre

si e efetuam-se a partir da análise documental do respetivo Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades.

Em seguida, são apresentadas as categorias de análise construídas a partir dos textos das entrevistas. Os guiões que elaborámos permitiam uma organização temática: Avaliação de Escolas; Avaliação Externa das Escolas; Autoavaliação; Relação entre Avaliação Externa e Autoavaliação; Autoavaliação em articulação/relação com o trabalho educativo, com a autonomia. O conjunto de categorias e subcategorias que apresentamos foi sendo construído, umas, definidas *a priori*, possibilitaram a análise em subcategorias; algumas revelaram-se sem expressão nos discursos dos participantes; outras emergiram dos discursos – *a posteriori*. O recurso à análise de conteúdo e à análise documental permitiu dar conta da complexidade e da multidimensionalidade em que a autoavaliação se constrói.

Apresentamos, neste capítulo, uma proposta de sentido(s) para os textos – os discursos produzidos pelos protagonistas da autoavaliação – numa rede de dimensões em que a autoavaliação se construiu, dando relevo às subjetividades, ambiguidades e tensões existentes no espaço da sua construção. Optámos pela integração dos textos em cada categoria, de modo a partilhar a análise que construímos, e que sustenta a interpretação. A construção das categorias, num processo misto, é descrita ao longo da sua apresentação. As categorias e as subcategorias permitiram descrever um modo de construir a autoavaliação, dando também lugar à reflexão sobre as diversas dimensões da escola e do sistema educativo com as quais este processo se articula, dialoga.

5.1. APRESENTAÇÃO DOS “CASOS”: AS ESCOLAS E OS AUTORES DOS DISCURSOS

5.1.1. A ESCOLA A

A escola A é um agrupamento de escolas “entendido como algo mais do que uma soma das escolas unidas por uma secretaria comum” (PE_A⁷⁹: 5). É composto por um conjunto de escolas distintas “tanto pelo modelo e dimensão das suas instalações, como pela sua história” (*ibidem*), com identidades que se desenharam “em contextos específicos, facto que se refletiu, também, no processo de envolvimento dos atores educativos na construção” (*ibidem*) do agrupamento. Organiza-se em sete escolas básicas do 1.º ciclo (EB1), cinco Jardins-de Infância (JI) e uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos (EB23) (escola sede), com o total de noventa turmas; aqui trabalham 178 docentes e 63 não docentes.

É uma escola de contrastes ainda muito presentes, dado que resultou da agregação de um agrupamento horizontal com a EB23: Ocorreu a fusão de “contextos” que muito separaram “as escolas e os profissionais que adquiriram modos de estar profissionalmente diferenciados. O próprio enquadramento normativo – com tutelas distintas em áreas específicas – dificulta ainda a articulação e a gestão das escolas dos 1.º e de 2.º e 3.º ciclos.” (*ibidem*). A população escolar da área de influência é bastante heterogénea; 16% da população escolar tem origem no grupo de famílias em que o pai e/ou mãe concluíram o 12.º ano, e 8% possuem grau académico superior; a maioria das crianças é oriunda de famílias que possuem menos que o 9.º ano de escolaridade (25% com o 6.º ano e 24% com o 4.º ano de escolaridade); verifica-se também a existência de um grande número de alunos carenciados (1.º CEB – 22% a 55%; 2.º CEB – 32%; 3.º CEB – 26%). A escola considera que a “baixa expectativa face à escola e o insuficiente envolvimento de alguns pais, por razões culturais ou profissionais, são ainda responsáveis pelos graus de insucesso” (*idem*: 11).

⁷⁹ A caracterização da escola A tem por base o Projeto Educativo do Agrupamento 2007/2010, que a escola nos disponibilizou.

A escola A tem vindo a realizar uma evolução positiva, “verificando-se um decréscimo progressivo na taxa de abandono em todos os anos de escolaridade” (*idem*: 14). Relativamente à taxa de insucesso, “verifica-se uma melhoria global por referência ao ano letivo de 2004/05 – acompanhando a tendência dos resultados nacionais” (*ibidem*).

5.1.2. A ESCOLA B

A Escola B, anteriormente vocacionada para o Ensino Secundário, foi alargando o leque de ofertas aos alunos, que puderam passar a frequentar o 3.º ciclo do Ensino Básico, o ensino noturno, Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação de Adultos e Novas Oportunidades. Define-se, no seu Projeto Educativo⁸⁰, como “Escola que *in ea vivimus et sumus* (nela vivemos e somos)”, propondo-se ser “cada vez mais crítica e criativa onde todos se vão sentir realizados porque participantes” (PE_B: 5-6). No ano letivo em que decorreu o nosso estudo, a escola caracterizava-se⁸¹ pela existência de 13 turmas do Ensino Básico, 49 do Ensino Secundário, 7 turmas do ensino noturno, e 149 adultos em formação no Centro Novas Oportunidades; nela trabalhavam 186 professores e 45 não docentes.

5.2. OS AUTORES: ATORES CHAMADOS A CONSTRUIR OS DISCURSOS

A “escolha” dos autores da autoavaliação, os entrevistados em cada escola, teve por base, fundamentalmente, a base legal – define os órgãos da escola que participam na autoavaliação e como esta se deve concretizar e o nosso conhecimento do terreno. Foram convidados a participar neste trabalho: o(a) diretor(a); a equipa de autoavaliação/avaliação interna; os elementos do Conselho Pedagógico; os elementos do Conselho Geral.

Foram realizadas onze entrevistas, duas individuais e as restantes em grupo, num total de cinco horas e três minutos de gravação. Participaram quarenta e três pessoas com funções distintas, na sua maioria docentes (trinta

⁸⁰ Documento “Projeto Educativo 2006”, que a escola nos disponibilizou.

⁸¹ Dados presentes no Plano Anual de Atividades 2009/2010

e três), dois diretores; dois não docentes; dois encarregados de educação, dois alunos, um representante da Junta de Freguesia, um médico. A caracterização global dos grupos participantes apresenta-se nos quadros 19 e 20. As entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e março de 2010, após a submissão dos respetivos guiões no Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar e a aprovação pela então Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

PROTAGONISTAS DA AUTOAVALIAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DOS INTERVENIENTES NA ENTREVISTA	BREVE CARACTERIZAÇÃO
Conselho Geral A CG	3 Docentes 1 Rep. Associação de Pais 1 Rep. do pessoal não docente 1 Rep. Junta de Freguesia	E1: Educadora – pertence ao Conselho Geral pela primeira vez E2: Presidente do Conselho Geral – docente na escola há muitos anos; foi já presidente do Conselho Pedagógico e fez parte do Conselho Geral Transitório E3: Secretária do Executivo da Junta de Freguesia - pertence ao Conselho Geral pela primeira vez E4: Representante da Associação de Pais da Escola EB2,3 – fez parte da Assembleia de Escola e do Conselho Geral Transitório E5: Representante do pessoal não docente – fez parte da Assembleia de Escola e do Conselho Geral Transitório E6: Docente do 3.º CEB – há muitos anos na escola
Conselho Pedagógico (Comissão permanente) A_CP	5 Docentes 1 Rep. Associação de Pais	E1: Docente do 1.º CEB – há 6 anos na escola E2: Coordenador dos Diretores de Turma do 2.º CEB – há 19 anos na escola E3: Coordenador do Departamento de Línguas – há mais de 10 anos na escola E4: Professor Bibliotecário – há 1 ano escola E5: Representante da Associação de Pais da Escola EB2,3 E6: Docente – há alguns anos na escola
Diretor(a) A_D	Diretor(a)	D: Docente com 28 anos de serviço, há 21 na escola; foi vice-presidente do Conselho Executivo (3 anos) e presidente do Conselho Executivo (2 anos); exerce o cargo há 1 ano
Grupo de autoavaliação [Grupo 1] A_GA1	4 Docentes	E1: Docente há 5 anos na escola E2: Docente com 23 anos de serviço, há 10 na escola E3: Docente há mais de 20 anos na escola; E4: Docente com 35 anos de serviço, há 27 na escola
Grupo de autoavaliação [Grupo 2] A_GA2	4 Docentes	E1: Docente com 12 anos de serviço, está pela primeira vez na escola E2: Docente com 13 anos de serviço, há 7 anos na escola E3: Docente com 14 anos de serviço, há 4 anos na escola E4: Docente com 7 anos de serviço, há 7 anos na escola
Grupo de autoavaliação [Grupo 3] A_GA3	6 Docentes	E1: Docente com 25 anos de serviço, há mais de 10 anos na escola E2: Docente com 13 anos de serviço, há 11 anos na escola E3: Docente com 18 anos de serviço, há 9 anos na escola E4: Docente com 15 anos de serviço, há 11 anos na escola E5: Docente com mais de 30 anos de serviço, há 30 anos na escola E6: (sem dados)

Quadro 19 – Caracterização dos Grupos participantes no estudo da ESCOLA A

PROTAGONISTAS DA AUTOAVALIAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DOS INTERVENIENTES NA ENTREVISTA	BREVE CARACTERIZAÇÃO
Conselho Geral B CG	1 Docente 1 Rep. dos Alunos 1 Assistente Técnico 1 Médica	E1: Médica de saúde pública, conhece a escola e trabalha com ela há cerca de 10 anos E2: Docente – fez parte da Assembleia de Escola e do Conselho Geral Transitório E3: Representante dos alunos do Ensino Noturno, assistente operacional na escola há 27 anos, fez parte do Conselho Geral Transitório E4: Assistente técnico – fez parte da Assembleia de Escola e do Conselho Geral Transitório
Conselho Pedagógico [Grupo 1] B_CP1	3 Docentes	E1: Docente Coordenador do Centro Novas Oportunidades, com 28 anos de serviço, há 21 na escola – fez parte de outros conselhos pedagógicos, neste está desde o início do ano letivo E2: Docente Coordenador dos Diretores de Turma do 3.º CEB, com 29 anos de serviço, há 22 na escola – fez parte de outros conselhos pedagógicos, neste está desde o início do ano letivo E3: Docente Coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário, com 31 anos de serviço, na escola desde que foi inaugurada – fez parte de outros conselhos pedagógicos, neste está desde o início do ano letivo
Conselho Pedagógico [Grupo 2] B_CP2	2 Docentes 1 Rep. dos Alunos	E1: Representante dos alunos, aluno do 12.º ano, pela primeira vez no Conselho Pedagógico E2: Docente Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, pela primeira vez no Conselho Pedagógico E3: Docente Coordenador do Departamento de Expressões, pela primeira vez no Conselho Pedagógico
Diretor(a) B_D	Diretor(a)	D: Docente com cerca de 30 anos de serviço, na escola há 17 anos, dos quais os últimos 13 em Órgão de Gestão, fez sempre parte do Conselho Pedagógico
Grupo de autoavaliação B_GA	4 Docentes	E1: Docente com 29 anos de serviço, na escola há 20 anos; fez parte do Conselho Pedagógico, atual coordenadora da equipa de avaliação CAF. E2: Docente com 26 anos de serviço, na escola há 18 anos E3: Docente com 25 anos de serviço, na escola há 17 anos E4: Docente com 20 anos de serviço, na escola há 15 anos

Quadro 20 – Caracterização dos Grupos participantes no estudo da ESCOLA B

5.3. A AUTOAVALIAÇÃO CONSTRUÍDA PELOS AUTORES NAS ESCOLAS: AS CATEGORIAS DA ANÁLISE

As categorias foram sendo construídas, tendo por fundamento a Análise de Conteúdo (explicitada no capítulo 1), num processo de (re)elaboração contínua, que colocou em diálogo os eixos de análise identificados no início do nosso trabalho com os textos das entrevistas e permitiu ir estabilizando os elementos estruturantes dos significados das unidades de sentido. Uma leitura cada vez mais “próxima” dos textos das entrevistas decorreu num processo de interação com a teoria e com a análise documental. A construção de um sistema de categorias operou-se num processo misto, as categorias *a priori* surgiram aquando da interação entre o problema de investigação e o quadro teórico e constituíram as temáticas que serviram de organizadoras para a construção dos guiões de entrevista e se mantiveram aquando da análise; outras surgiram por indução no próprio trabalho da análise, emergindo da análise dos textos produzidos pelos autores/atores em cada escola.

Eram decorrentes do guião construído:

- Conceção de avaliação
- Razões para a Avaliação Externa
- Razões/Motivações para a Autoavaliação
- Caracterização do(s) processo(s) de avaliação
- Funções da avaliação
- Efeitos/consequências/impacto da(s) avaliação(ões)
- Constrangimentos/dificuldades no processo de avaliar
- Relação entre avaliação externa e autoavaliação

Outras surgiram *a posteriori*, resultado do próprio procedimento de análise.

- Conceção de escola e de Sistema Educativo
- Lugar da autoavaliação na escola (articulação com outros processos e órgãos)
- Conceção de autonomia

As categorias são apresentadas seguindo uma lógica que permite a articulação que construímos e que se encontra organizada no último capítulo - alguns contributos de uma interpretação. A autoavaliação construída nos discursos dos participantes no nosso estudo articula diversas dimensões – categorias de análise (figura 9).

Os textos de cada categoria resultam de uma análise cuidada a todo(s) o(s) texto(s) produzido(s); a partir dos segmentos selecionados, foram evidenciadas as ideias/os sentidos principais neles contidas(os), que se constituíram em subcategorias.

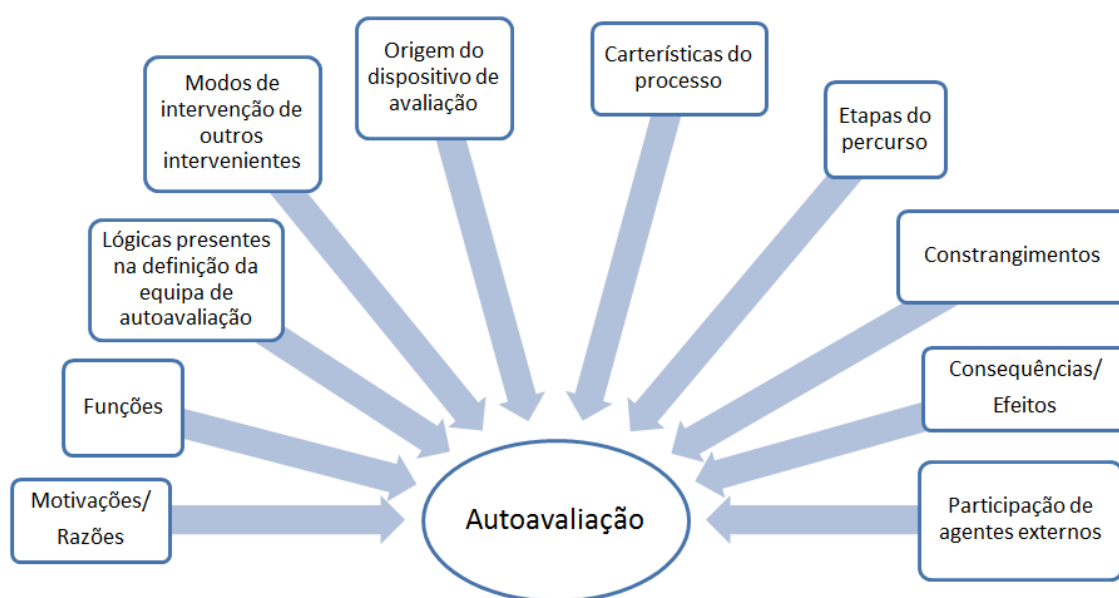


Figura 9 – Dimensões que contribuem para a construção da autoavaliação: categorias de análise

5.3.1. MOTIVAÇÕES/RAZÕES

Esta categoria, presente nas nossas preocupações de partida, surge a partir da questão que formulámos diretamente nas entrevistas. Entre as razões apontadas (subcategorias) para encetar o processo de autoavaliação estão presentes **imposições** dos normativos, **influências externas**, geralmente da tutela, através de iniciativas que se dirigem à avaliação; **motivações intrínsecas** para conhecer melhor a escola e (re)agir de forma informada; a **continuidade** de um processo que vai não se repetir, vai evoluindo.

MOTIVAÇÕES/RAZÕES (Exemplos)	
Imposição legal	<i>E a autoavaliação... primeiro tínhamos a consciência a autoavaliação faz parte da legislação e era obrigatória. E que tínhamos de respeitar. [A_GA1;E2;2] No fundo, é que os normativos nos mandam é refletir sobre a avaliação. Nós fazemos exatamente isso. Há colegas de outras escolas que eu não as sinto preocupadas nem que façam este tipo de reflexão sistemática. [B_CP1: E3;6]</i>
Estímulo externo	<i>Depois entrámos no PEPT, que era um modelo já organizado e já dirigido pela própria tutela. [B_D: 5] As pessoas não sabiam que estavam a fazer autoavaliação... sabiam que estavam, de alguma forma, a mostrar as evidências para depois, quando viessem cá novamente, não dizerem: Onde estão as provas do que vocês estão a dizer? [A_D;7]</i>
Motivação intrínseca	<i>... nós devemos autoavaliarmo-nos para nos corrigirmos, pois estamos mais fracos. [A_CG;E6;6] ... começou a haver uma preocupação de nós, direção, de alguns coordenadores de departamento... de falarem na necessidade... e talvez alguns professores... Se calhar vinham de escolas que já estavam habituadas a fazer autoavaliação, de se questionarem por que razão não fazíamos uma coisa mais concreta. E foi a partir daí que se começou a... [A_D;8] E depois porque queríamos realmente construir o processo, como diz o X, no sentido de nos conhecermos melhor, aqui dentro, e sabermos o que havíamos de fazer... [A_GA1;E2;2] Começou antes do PEPT, portanto, já líamos os resultados, líamos gráficos, fazíamos muitos gráficos. [B_D: 5]</i>
Continuidade	<i>Nós temos o APM, antes era o CAF, que já existe há muitos anos aqui na escola. Por isso, a escola já tem um sistema de avaliação já há alguns anos. [B_CP2: E2;3]</i>

5.3.2. LÓGICAS PRESENTES NA CONSTITUIÇÃO DA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO

A nossa indagação quanto ao modo como se constituiu a equipa de autoavaliação permitiu-nos compreender que a esta decisão estão subjacentes lógicas distintas, que organizámos em subcategorias. Numa lógica com um fundamento **técnico**, a seleção dos elementos da equipa baseia-se nas indicações fornecidas com os “modelos” de avaliação selecionados; a preocupação com a **representatividade** de todos os níveis e ciclos de ensino é também referenciada como uma orientação para a constituição da equipa; **o interesse, a motivação** para trabalhar em avaliação e o “perfil” são também apresentadas como condições para integrar a equipa de autoavaliação. A decisão de integração de elementos da Direção na equipa de autoavaliação apresenta-se

como um campo tensional, esta tensão sustenta-se na confrontação **orientação/isenção** relativa ao modo como o trabalho de avaliar se desenvolve.

LÓGICAS PRESENTES NA CONSTITUIÇÃO DA EQUIPA (Exemplos)	
Técnica (adequação ao modelo)	<i>Construí a equipa de acordo com os princípios do CAF que deveriam ser pessoas reconhecidas na própria escola e que não estivessem muito próximas do Conselho Executivo, para que os resultados a que chegassem pudessem ser aceites sem desconfiança pela própria comunidade. Portanto, fui procurar pessoas consensuais para a escola. [B_D: 6] (...) nomeadamente no PAVE, que foi quando os pais entraram e se criou aquele perfil, [A_GA1;E2;4]</i>
Representatividade	<i>Começámos a falar e achámos que devia haver alguém de cada ciclo. Inicialmente, achámos que devia haver sempre alguém de cada ciclo. Isso foi uma preocupação. [A_D;8] E, se verificar, na equipa tem pessoas de todos os níveis e que essas pessoas depois, no fundo, vão transmitir sempre, [A_CG;E1;4]</i>
Interesse individual/perfil pessoal	<i>Sim, quem estava mais preocupado com a situação. Convidamos os que estavam interessados... [A_D;8] A ideia foi passando... e depois foi quem achava que tinha alguma coisa a dar e que pudesse disponibilizar e que também estivesse interessado. [A_D;8] Por causa da partilha, por causa da reflexão, por causa do diálogo... [A_GA1;E3;2] A experiência aqui não contou. Porque ninguém tinha mais nem menos experiência. [A_GA1;E3;1] Foi um grupo aleatório, pelo perfil da própria pessoa e começaram a trabalhar até hoje, portanto, já trabalham há meia dúzia de anos em conjunto e vão desbravando terreno, vão evoluindo. [B_D: 6]</i>
Orientação/Isenção	<i>Achámos que tinha de estar alguém da direção, por isso foi a... Portanto... Acho que eu não devia lá estar, porque de alguma forma pode haver sempre... [A_D;8] O grupo da autoavaliação tem que estar ligado connosco no sentido de nos dizer o que é que se vai passando, para nós podermos melhorar, não é? Mas não tem que trabalhar... sob as nossas orientações. Se não já não é uma autoavaliação! É uma autoavaliação assistida! (risos) Já não é uma autoavaliação, não é?! Como a gente quer que seja. Não pode haver aqui, qualquer tipo de... como é que vou dizer? [A_GA1;E3;1]</i>

5.3.3. MODELO E MODO DE AVALIAÇÃO – POSICIONAMENTO DOS AUTORES E MODOS DE INTERVENÇÃO DOS ATORES

O modo como o modelo/dispositivo de avaliação selecionado é operacionalizado em cada escola pela equipa de autoavaliação permitiu-nos compreender a existência de distintos modos de posicionamento, que originaram as subcategorias.

Como seria de esperar, perante modelos estruturados (como a CAF), a equipa de autoavaliação organiza o processo aplicando as orientações prescritas, bem como os instrumentos de recolha de dados uniformizados – os “**aplicadores**”. Ao longo de um percurso de autoavaliação, foi possível perceber que a escola se vai apoderando das técnicas, dos instrumentos e, em dado momento da sua história, se permite **adequar** o modelo/dispositivo “*de acordo com as nossas necessidades*”. [B_GA:E2:3]. Este modo de se relacionar com o modelo/dispositivo é caracterizado por uma compreensão aprofundada do ato de avaliar, num movimento oscilatório de proximidade e de afastamento a um referencial pré-existente, na procura de uma construção autónoma: “*o modelo revelou-se muito rígido, afastámo-nos do CAF. Quando nos afastámos do CAF, compreendemos que, ou voltávamos ao princípio do processo porque tínhamos que construir todo um referencial*” [B_D: 6]; “*Agora reaproximámo-nos do modelo, mas, como eu costumo dizer, nós trabalhamos com um híbrido*”. [B_D: 6]

Esta transformação no modo como a escola se posiciona face ao modelo/dispositivo que havia operacionalizado, nomeadamente no que se refere à aplicação da CAF, parece ter um fundamento nos documentos/instrumentos: “*(implementação CAF) Não, olha para a nossa cara! Foi horrível! Primeiro tivemos que ver aqueles cadernos todos que vinham, aquilo foi uma literatura para férias que eu te vou dizer uma coisa... Depois aqueles questionários eram intragáveis, hiper-ultra-repetitivos. Quando nós começávamos a ver questionário a questionário encontrámos montes, séries de perguntas...*” [B_GA:E1:3]. Salientamos que, no momento em que a escola operacionalizava a CAF, não existiam ainda as adequações a que nos referimos no capítulo dois.

A perspetiva da **autoria**, de construção de um dispositivo que permita desenvolver a autoavaliação “*imprimindo logo a noção de que era preciso, após ter conhecimento dos resultados, fazer qualquer coisa*” [B_D: 5] é enunciada

como o próprio fundamento da autoavaliação: “(ir construindo) Se não fosse assim, não era autoavaliação! Era avaliação externa, estávamos a fazer o papel dos avaliadores externos. E nunca foi esse o objetivo.” [A_GA1;E3;5]

RELAÇÃO DOS AUTORES COM O “MODELO” DE AVALIAÇÃO (Exemplos)	
Aplicador	<p>Quando nós começámos a implementar este modelo de gestão de CAF. [B_D: 3]</p> <p>Depois entrámos no PEPT, que era um modelo já organizado e já dirigido pela própria tutela. [B_D: 5]</p> <p>(2007) Porque tu trabalhavas com a X, trabalharam no PEPT, tudo direitinho, até se formar a equipa, até se formar o CAF. [B_GA: E1:1]</p> <p>Depois de 98, foi o CAF. [B_GA: E4:1]</p> <p>Porque o PEPT estava diretamente dirigido para básicos e a escola começou a ter alguma visibilidade do secundário e aquilo como estava dirigido ao básico e nós também queríamos tratar básico e secundário, abandonámos o projeto PEPT e chamámos-lhe CAF. [B_GA: E2:1]</p> <p>Na altura em que ocorriam, estavam no mercado as formações no INA, portanto, o Ministério da Educação disponibilizou aos conselhos executivos as formações do INA. Foi nessa formação que eu tomei conhecimento do modelo CAF (...) Trouxe o modelo do CAF para a escola, as colegas estudaram-no, fizeram alguma formação [B_D: 5]</p> <p>(94 PEPT) Questionários que vinham já preparados, prontos para serem implementados. Portanto, eram absolutamente rígidos, tinham que ser com aquelas questões e serem tratados. Mas eram muito rígidos, porque uma pessoa não podia alterar nada. E o objetivo era, de facto, melhorar a qualidade do sucesso, evitar o abandono escolar, medimos muitas vezes o grau de satisfação dos professores, o clima emocional da escola, a estabilidade do corpo docente. Portanto, fizemos estudos nesse sentido. [B_GA: E2:1]</p> <p>(...) depois a Comissão Executiva é que fez o CAF. [B_GA: E2:2]</p>
Adequador/Adaptador	<p>A equipa chamava-se a equipa CAF, mudámos-lhe o nome para ganharmos autonomia em relação ao modelo. Para não ficarmos tão presos. [B_D: 10]</p> <p>O PEPT, em determinada altura, excluiu as escolas secundárias, porque o próprio modelo se destinava a monitorizar as escolas de 3.º ciclo e suponho que foi essa orfandade que nos fez crescer, porque, quando nos retiraram o PEPT, as outras escolas à nossa volta continuaram e nós sentimos que nos tinham posto fora do projeto, então tivemos que avançar para um observatório de qualidade interno. E foi aí que começamos a crescer, quando tivemos que percorrer o caminho sozinhos.</p> <p>Já tivemos várias fases. Já estivemos muito junto do CAF, tentando perceber e acompanhar o modelo, o modelo revelou-se muito rígido, afastámo-nos do CAF. Quando nos afastámos do CAF, compreendemos que, ou voltávamos ao princípio do processo porque tínhamos que construir todo um referencial, tínhamos que procurar... E íamos ter imensas perdas, inclusivamente de tempo. Portanto,</p>

RELAÇÃO DOS AUTORES COM O “MODELO” DE AVALIAÇÃO (Exemplos)	
	<p><i>depois fizemos uma outra tentativa: o que fez a equipa foi agarrar nos nove critérios do CAF e adaptá-los a nós, fundindo, criando e recriando. Também concluímos que ficava um bocado baralhado, porque quem fez o modelo tinha ali de facto... Há uma coerência do próprio modelo. Agora reaproximámo-nos do modelo, mas, como eu costumo dizer, nós trabalhamos com um híbrido, portanto, um modelo feito pela própria escola, tendo por base o modelo CAF, a estruturação do CAF [B_D: 6].</i></p> <p><i>Mas nós agora ainda acrescentámos mais coisas, mas essa parte continuou sempre. [B_GA:E1:2]</i></p> <p><i>Orientámo-nos de acordo com as nossas necessidades. Na altura era de acordo com o implementado, mas se formos ver os relatórios de 96, 95... Ah, ainda falta outro, de PEPT passou a ser observatório de qualidade de escola. [B_GA:E2:3]</i></p> <p><i>(modelo CAF) Nunca sentimos como... Porque nós, além do que está no referencial, lá nos critérios, fomos mexer noutras zonas, ...[B_GA:E1:4]</i></p> <p><i>E, portanto, estas entrevistas que saíram de um livrito aí qualquer, não sei se foi da XX... Nós fomos roubar isto há muitos anos já não sei aonde, a algum lado. Nós entendemos que já não estava bem assim e que, portanto, vamos baralhar tudo e vamos perguntar aos professores e aos coordenadores e à direção e aos pais e aos alunos o que é que acham acerca daquelas competências X dos diretores de turma e assim sucessivamente. Portanto, vamos trocar... [B_GA:E1:15]</i></p>
Autor	<p><i>Bem, nós fomos construindo a ideia do que era isto da autoavaliação. [A_GA1;E2;2]</i></p> <p><i>Quando os inquéritos e aquilo que se foi analisando, porque não foram só inquéritos, nós íamos fazendo a nossa reflexão... E as propostas para discussão, mesmo ao nível do Pedagógico, saíram daqui (...) nomeadamente no PAVE, que foi quando os pais entraram e se criou aquele perfil, [A_GA1;E2;4]</i></p> <p><i>Tínhamos uma professora, que está aposentada, a X, de Geografia, que era uma pessoa excecional, que viveu antes do tempo dela. Tinha uma perspetiva diferente de organização, da melhoria das aprendizagens dos alunos, dos instrumentos que deveriam ser utilizados, quase que intuitivamente, porque não era uma pessoa que lê muitas teorias, ela estava à frente do tempo dela e, portanto, acabou por arrastar a escola para o observatório de qualidade, imprimindo logo a noção de que era preciso, após ter conhecimento dos resultados, fazer qualquer coisa. [B_D: 5]</i></p> <p><i>(ir construindo) Se não fosse assim, não era autoavaliação! Era avaliação externa, estávamos a fazer o papel dos avaliadores externos. E nunca foi esse o objetivo. [A_GA1;E3;5]</i></p> <p><i>A equipa chamava-se a equipa CAF, mudamos-lhe o nome para ganharmos autonomia em relação ao modelo. Para não ficarmos tão presos. Portanto, é uma equipa para a melhoria. Ora, esta equipa tem muito trabalho, são cinco pessoas [B_D: 10]</i></p> <p><i>Pronto, mas de qualquer maneira não descuidamos e estamos abertas a propostas e a novas ideias para melhorar. [B_GA:E1:15]</i></p>

O modelo/dispositivo de avaliação e o modo como a escola o operacionaliza e desenvolve modela o modo de intervenção de outros atores (para além dos elementos da equipa de autoavaliação) no processo de autoavaliação da escola.

A análise dos discursos produzidos por alguns dos participantes nas entrevistas permitiu estabelecer a subcategoria dos **ausentes**. Considerando que, para a escolha dos entrevistados, tivemos em conta a indicação normativa dos intervenientes no processo de autoavaliação da escola, é relevante, para a compreensão deste processo, que alguns destes se digam ausentes: “*Nós, tudo bem, que vamos ganhando alguma maturidade, mas podemos não ter maturidade suficiente para adquirirmos um papel mais importante no funcionamento da nossa escola.*” [B_CP2: E174]; *É aquilo que eu vejo, porque nós não fomos muito, não nos pedem muito que intervenhamos em relação a estas coisas. (...) Não somos tidos nem achados.* [A_CP;E5;8]. E mesmo outros os considerem como tal: “*Os alunos, não sei se eles têm conhecimento sequer.*” [B_GA: E1:6], “*Os alunos se calhar não.*” [B_GA: E3:6] “*É, estão um bocadinho fora do contexto.*” [B_GA: E2:6].

A subcategoria **respondente** diz respeito ao modo como os elementos da escola e da comunidade se relacionam com o processo de autoavaliação, essencialmente numa atitude de resposta ao que lhes é perguntado, preenchendo inquéritos de natureza e objetivos diversos.

MODOS DE INTERVENÇÃO DE OUTROS ATORES (Exemplos)	
Ausente	<p><i>Há uma equipa que faz esse trabalho.</i> [B_CP1: E3:6] <i>(alunos) Por um lado sim, por outro lado, não. Era bom que os alunos se tivessem um papel mais importante na escola, porque poderia aumentar o interesse (...)para muitos é só uma obrigação vir para a escola, poderia aumentar o interesse. Por outro, não. Porque poderia levar a um confronto de ideias e não chegar a um consenso. Nós tudo bem, que vamos ganhando alguma maturidade, mas podemos não ter maturidade suficiente para adquirirmos um papel mais importante no funcionamento da nossa escola.</i> [B_CP2: E174] <i>Os alunos, não sei se eles têm conhecimento sequer.</i> [B_GA: E1:6] <i>Os alunos se calhar não.</i> [B_GA: E3:6] <i>É, estão um bocadinho fora do contexto.</i> [B_GA: E2:6] <i>(pais) O que posso dizer em relação aos pais é que, ainda há, acho... aquilo que me dá, se calhar até é polémico o que vou dizer... Penso que ainda há aquele pensamento no meio de muita gente, que os pais</i></p>

MODOS DE INTERVENÇÃO DE OUTROS ATORES (Exemplos)	
	<p><i>neste processo são quase um aparte que incomoda mais do que devia estar presente. É uma coisa da escola, e os pais, se calhar, vêm atrapalhar aquilo que é da escola. Que é a avaliação da escola, como é que funciona isto como é que funciona aquilo. É aquilo que eu vejo, porque nós não fomos muito, não nos pedem muito que intervenhamos em relação a estas coisas. (...) Não somos tidos nem achados. Em relação a estas coisas. [A_CP;E5;8]</i></p> <p><i>Eu, pronto, até me custa falar nisso, mas eu tive uma atitude completamente diferente. Não vieram inquéritos para mim, não é, eu sou da educação especial e a educação especial foi esquecida... [A_GA3;E1;10]</i></p>
Respondente	<p><i>(outros membros da comunidade) Não, também já fizemos questionários sobre a satisfação com os serviços... E eles preencheram bem. [B_GA: E1:6] Sim, também, também. [B_GA: E2:6] Fizemos com alunos e fizemos com encarregados de educação até. [B_GA: E1:6]</i></p> <p><i>Foi a partir do elaborar dos inquéritos, e depois do responder aos inquéritos, que as pessoas acordaram para a autoavaliação [A_GA1;E4;1]</i></p> <p><i>(...) tudo nos passava ao lado, eu acho. E quando vinham aqueles inquéritos, eu falo por mim... [A_GA3;E3;5]... Outro inquérito? Por amor de Deus... [A_GA3;E3;6]</i></p> <p><i>(...) estava a ouvir a X quando ela estava a dizer que chegavam os inquéritos e ela dizia "Oh, mais um!". [A_GA3;E1;10]</i></p> <p><i>Somos, quando há aqueles inquéritos, que a gente nem nota. Que nos dão inquéritos para fazer. As pessoas não notam mas é para a equipa de avaliação. Porque às vezes nos chegam os dados. Nunca preencheram? Eu sei que o ano passado os funcionários tinham... (...) Mas pronto, mas já tem havido. [B_CG;E2;4]</i></p> <p><i>(participação alunos) Nas atividades da escola, sim. Agora nos processos de avaliação... Por isso, acho que os alunos não estão muito envolvidos nessa área, podem ter uma ideia de que há uma avaliação, mas não sabem ao certo em que é que ela consiste e para que serve. Inquéritos de satisfação, pelo que eu sei, não, pelo menos eu nunca fui. Eu não tenho conhecimento de que esses processos existem e soube que houve uma avaliação por parte de uns inspetores, que falaram numa das reuniões. Mas parece que foi apenas para o 3.º ciclo, mas para o Secundário não sei se já houve alguma. Não tenho conhecimento muito aprofundado dessa matéria. Mas, de resto, acho que não estão assim muito envolvidos, como já disse, nem têm tanto conhecimento, por isso não devem participar nesse tipo de avaliação. [B_CP2: E1;2-3]</i></p> <p><i>Eu não sei, às vezes... Já tivemos, já nos pediram para encontrar pontos fortes e fracos da escola. Já fizemos isso em grupo. Isso já foi feito. [B_CP2: E2;4]</i></p> <p><i>A participação é um conceito complexo. [A_CP;E1;6]</i></p> <p><i>Isso é sempre um bocadinho o trabalho dos outros. Os que estão... [A_CP;E2;6]</i></p>

5.3.4. FUNÇÕES

Da análise dos textos (dos discursos produzidos por diversos intervenientes no processo de autoavaliação), resultaram subcategorias da categoria Os intervenientes no processo de autoavaliação na(s) escola(s) reconhecem e atribuem-lhe esta diversidade de funções que a situam num espectro amplo, de **refletir, desocultar/revelar, sistematizar** o *eu* – a escola –, e operacionalizar a **autorregulação**, e de **motivar** para a ação de **melhorar**.

Esta atribuição de funções tão diversas permite elaborar uma conceção de autoavaliação que se estabelece para além da avaliação, do conhecimento sobre si, e se dirige para uma ação de melhoria. Nesta conceção aqui construída, a autoavaliação tem também a função de “motor” – motivação – para a ação.

FUNÇÕES (Exemplos)	
Reflexão	<p><i>É uma maneira de nós refletirmos sobre o nosso trabalho. [B_CP2: E2;1]</i></p> <p><i>Introspeção, exatamente. É a palavra certa. Daquilo que não vai tão bem e preparar, se calhar, as coisas de uma maneira para que elas corram melhor e comecem a funcionar melhor, ou aqui ou acolá. [A_CP;E5;8]</i></p> <p><i>Avaliar é refletir sobre aquilo que fizemos... [A_GA3;E5;11]</i></p> <p><i>...é uma reflexão, é uma reflexão. [A_GA3;E3;11] É... até no final do dia a gente reflete sobre o que fez... [A_GA3;E5;11]</i></p> <p><i>Mas mesmo nós, dentro de cada departamento, estamos sempre a refletir. É a reflexão sobre a ação, [B_CP1: E1;6]</i></p> <p><i>Uma reflexão sobre o que correu bem, o que correu mal, o que pode ser alterado. É isso que se pretende fazer. Inclusivamente sobre os critérios que saíram no início do ano. [B_CP2: E3;7]</i></p> <p><i>Um momento que obriga à discussão. Isso é que é importante. [A_CP;E2;7]</i></p> <p><i>É uma maneira de nós refletirmos sobre o nosso trabalho. Fizeram o levantamento dos pontos fortes, dos pontos fracos e, nesse sentido, melhorar o que está mal. [B_CP2: E2;1]</i></p>
Revelação/ desocultação	<p><i>A avaliação de uma dimensão não é mais do que tirar as coisas para ver o que está por trás. (...) Não pelos resultados, mas o que eles representam e o que está por trás. (...) É preciso ver o que está por trás. [A_GA1;E2;5]</i></p> <p><i>Pode desmascarar muitas das coisas, agora melhorar... [A_GA2;E4;2]</i></p> <p><i>Exato, não era tão visível. [A_GA3;E2;5]</i></p> <p><i>Não se chegava lá. Falava-se, se calhar falava-se, mas não se chegava lá assim de uma forma mais concreta. [A_GA2;E4;10]</i></p> <p><i>Há aquelas que não têm que ser mexidas e que já são como são e há as outras que precisam um bocadinho de ser estimuladas, abanaditas, e acho que essas que são abanadinhas... Se se já chegou à sala de aula... [B_GA: E1;7]</i></p> <p><i>Há dimensões na autoavaliação que nem sequer, se calhar, as pessoas se apercebem de que existem e se mexem nelas e nem têm consciência plena. ... evidente que aí ele está para todos os efeitos está a avaliar e a tomar consciência. [A_GA1;E3;10]</i></p>

FUNÇÕES (Exemplos)	
	<p><i>E depois as coisas que se fazem e que não se mostram... Nós já fazemos isso há tanto tempo... [A_GA3;E5;7]</i></p> <p><i>"Olha, já faço isso há tanto tempo!", "Ai é?". Quer dizer... Exato, tornou-se mais visível, eu acho, eu acho que é isso. [A_GA3;E2;7]</i></p>
Sistematização	<p><i>Até às vezes pode ser inconscientemente ou pode não ser de uma forma, sei lá, muito organizada, ou sistematizada... mas há uma vontade [A_CP;E3;6]</i></p> <p><i>"Olha, já faço isso há tanto tempo!", "Ai é?". Quer dizer... Exato, tornou-se mais visível, eu acho, eu acho que é isso. [A_GA3;E2;7]</i></p> <p><i>Começou a haver uma certa preocupação. Não era já propriamente com o caráter de autoavaliação. Mas as pessoas perceberam que, apesar de haver trabalho feito, não havia dados escritos, não havia provas, não havia evidências...Começaram a preocupar-se em evidenciar as coisas que iam fazendo. Passaram a papel... ou fazerem qualquer coisa que demonstrasse o que iam fazendo. [A_D;7]</i></p> <p><i>Eu acho que, se calhar, há um outro objetivo que, pelo menos para mim, era importante, que é uniformizar, de certa forma, determinado tipo de processos. [B_GA: E4:5] Procedimentos. Tendo em conta os pontos fracos e os pontos fortes... [B_GA: E2:5] Se o procedimento estiver bem, se for aquele que está melhor, é lógico que se tente uniformizar no sentido de que todos façam da melhor forma. [B_GA: E3:5]</i></p> <p><i>Começou a haver uma certa preocupação. Não era já propriamente com o caráter de autoavaliação. Mas as pessoas perceberam que, apesar de haver trabalho feito, não havia dados escritos, não havia provas, não havia evidências...Começaram a preocupar-se em evidenciar as coisas que iam fazendo. Passaram a papel... ou fazerem qualquer coisa que demonstrasse o que iam fazendo. [A_D;7]</i></p>
Autorregulação	<p><i>Depois porque eu acho que consegue, a nós que estamos na direção, ver também mais facilmente quem está a conseguir os resultados que nós queremos, quem está a ter mais dificuldades, que tipo de dificuldades é que essa pessoa tem. [A_D;3]</i></p> <p><i>... para dar o ponto de partida, para as pessoas sentirem que a avaliação não nos põe em causa como pessoas, põe em causa as nossas práticas. [B_D:4]</i></p> <p><i>...porque eu achava que era uma oportunidade para eu me avaliar e para nós vermos os nossos constrangimentos e os nossos pontos fracos. Eu entendi assim os inquéritos dela, eu até era assim: "Eu também quero fazer o vosso inquérito!". [A_GA3;E1;10]</i></p> <p><i>Outra situação, lá voltamos à metáfora do espelho, dar-nos uma imagem da forma como estamos a trabalhar [B_D: 13]</i></p> <p><i>É sempre uma reflexão e remodelação. O que é que está bem, que metas se atingem. Falamos agora muito em metas. [B_CG;E2;5]</i></p> <p><i>E termos uma perceção. [B_CP2: E1;2]</i></p> <p><i>... é uma maneira da escola se ver a si própria e fazer uma... [A_CP;E5;8]</i></p> <p><i>Introspeção [A_CP;E4;8]</i></p> <p><i>Faz com que... primeiro, as pessoas tenham consciência daquilo que fazem e daquilo que é preciso melhorar. [A_D;3]</i></p> <p><i>Olharmos para nós próprios e vermos, que fazemos nós, nós escola, o nosso agrupamento. [A_CG;E4;6]</i></p> <p><i>Fizeram o levantamento dos pontos fortes, dos pontos fracos e, nesse sentido, melhorar o que está mal. [B_CP2: E2;1]</i></p>

FUNÇÕES (Exemplos)	
	<p><i>E termos uma perceção e podermos melhorar, como já foi dito. [B_CP2: E1;2]</i></p> <p><i>Sim, e a missão da escola. Tudo, este sucesso educativo que se pretende é sempre monitorizado pelo gabinete de avaliação. [B_D: 8]</i></p>
Motivação	<p><i>O trabalho tem mesmo que ser um estímulo, nós não podemos forçar as pessoas, nem podemos... passa mesmo por aí, por identificar o que precisa de uma ligeira melhoria e a pessoa compreender que tem que fazer alguma coisa. [B_GA:E3;10]</i></p> <p><i>Mas a autoavaliação tem uma função de motivação nesse sentido, ou seja, a autoavaliação nesta ou em qualquer escola tem de ter esse papel de motivação para os professores. [A_GA1;E3;8]</i></p> <p><i>Era mesmo isso a que me estava a referir e que está feito desde o princípio da nossa autoavaliação. Ou seja, funcionamos como o tal estímulo, como a tal motivação para o sucesso. [A_GA1;E3;9]</i></p>
Melhoria	<p><i>Para mudar. [B_CP1: E1;7] Para melhorar. [E2] Sempre na perspetiva de melhorar, de experimentar. [E1]</i></p> <p><i>... e podermos melhorar, como já foi dito. [B_CP2: E1;2]</i></p> <p><i>... está a tentar, pelo menos, melhorar [A_CG;E1;4]</i></p> <p><i>Que temos de melhorar isto, eu acho que isso é fundamental [A_CG;E4;6]</i></p> <p><i>... pelo menos, as pessoas já interiorizaram uma vontade de melhoria. [A_CP;E3;6]</i></p> <p><i>(refletir) Sempre com o intuito de ver o que é que pode ser feito, melhorado [A_GA3;E3;11] intuito de ver o que pode ser melhorado. Isto da avaliação é tudo... [A_GA3;E5;11]</i></p> <p><i>Para melhorar o que está mal [B_CP2: E1;4]</i></p> <p><i>É ver o que é que pode ser melhorado, ver o que já está bem para manter e o que pode ser melhorado para alterar nesse sentido. [B_GA: E3;5]</i></p> <p><i>De maneira a melhorar os resultados da escola, não é? [B_GA: E4;5]</i></p> <p><i>Exato, o objetivo é esse. [B_GA: E2;5]</i></p> <p><i>Pelo que eu percebi, desde logo no início do ano letivo, foi estabelecer um plano de melhoria. (...) A autoavaliação é uma reflexão... estabelecendo um plano de melhoria. [A_CP;E1;7]</i></p> <p><i>Nós estamos aqui a trabalhar para alguma coisa, para melhorar! [A_GA2;E2;10]</i></p> <p><i>E sempre a pensar o que se pode fazer melhor, o que é que não correu bem aqui, o que pode fazer... [B_CP1: E1;6]</i></p> <p><i>É uma maneira de nós refletirmos sobre o nosso trabalho. Fizeram o levantamento dos pontos fortes, dos pontos fracos e nesse sentido melhorar o que está mal. [B_CP2: E2;1]</i></p> <p><i>Acho que de mau não traz nada. Acho que só traz benefícios para a escola. [B_CP2: E1;1]</i></p>

5.3.5. CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO

A análise dos textos das entrevistas, dos segmentos de texto produzidos pelos diversos intervenientes, proporcionou a construção desta categoria – características do processo – e de subcategorias que emergiram da análise.

A autoavaliação é um processo:

- holístico;
- participado/de implicação;
- de sistematização;
- evolutivo;
- dinâmico/contínuo;
- subjetivo;
- de compreensão.

Solicitar a caracterização do processo é, por si, dar ênfase à construção e não ao produto da autoavaliação. Os discursos que associamos nesta categoria dão conta de algumas das características referenciadas na revisão bibliográfica, comuns a estudos nesta área. Parece-nos relevante salientar aqui o que é mais peculiar na descrição de algumas características, e que resulta, na nossa perspectiva, do modo e do ambiente de partilha como estes discursos se construíram.

A autoavaliação é um processo holístico, não só porque procura integrar a complexidade e multidimensionalidade da escola, “*Porque, numa escola, não se pode compartimentar.*” [A_GA1;E1;5], mas também porque a autoavaliação permite “*Ver a escola como um todo, num processo onde estamos todos ...*” [A_CG;E2;7]. É holístico no modo como constrói o seu objeto de avaliação – a escola – e no modo como se operacionaliza: “*é um processo, de certo modo, novo na escola, este de que estamos a falar, que é envolver toda a gente.*” [B_CP2: E3;4].

Esta análise em subcategorias propõe uma conceção da autoavaliação como um processo de sistematização, permanente – “*...andamos sempre nisto.*” [B_CP1: E1;6] –, lento, evolutivo – “*Eu acho que é uma semente que se lançou e vai começando a germinar.*” [A_GA3;E2;4] – e que se estabelece enquanto se constrói – “*Eu acho que nós, hoje, todos sabemos, temos consciência, de que*

começa um novo ano e temos de começar tudo outra vez. E, nós quando começámos, havia a ideia de que vamos fazer a autoavaliação era um período que começa e acaba. E não é.” [A_GA1;E2;2].

Da análise surge a conceção de um processo com uma componente de subjetividade que, em alguns discursos, se confunde com parcialidade, exigindo, por isso, algum distanciamento – *“Quem está, quem está com um olhar de dentro e conseguir distanciar-se, e olhar e perceber o que está menos positivo.”* [A_CG;E4;6] – e noutros é assumida como uma característica intrínseca ao ato de avaliar – *“Acontece que as pessoas que trabalham nessa avaliação interna são pessoas daqui, em que têm uma metodologia, um contexto sociocultural, geográfico e tudo isso que vai ter determinadas características e que as pessoas se moldam a elas.”* [A_CG;E1;8].

É uma avaliação que se dirige aos processos – *“Não é pelos resultados em si, é também, mas não é só. A avaliação desta dimensão é ver o que está ali, o que está por trás e o que se pode fazer.”* [A_GA1;E2;5] – e procura a sua compreensão.

CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO (Exemplos)	
Holístico	<p><i>Só que depois nós começamos a ver isto e há outras linhas que dizem que temos de fazer isto e ter intervenção nisto e naquilo. E uma pessoa não pode de forma nenhuma conseguir abarcar todos os pontos que deveriam ser analisados e estudados e refletir sobre eles.</i> [A_CG;E1;5]</p> <p><i>Acho que temos de estar atentos a tudo. Porque, numa escola, não se pode compartimentar. Aqui está isto, aqui está aquilo...Está tudo tão interligado que acho que uma pessoa não pode descurar...</i> [A_GA1;E1;5]</p> <p><i>E, portanto, andámos a mexer aí em vários ninhos</i> [B_GA:E1:4]</p> <p><i>Ver a escola como um todo, num processo onde estamos todos ... A autoavaliação começa a chamar a atenção para isso. Que é necessário, mas temos todos de estar</i> [A_CG;E2;7]</p> <p><i>Fazia sentido era nós estarmos a estudar a escola toda</i> [B_GA: E2:2]</p> <p><i>A autoavaliação tem que ver com tudo, tem que mexer com tudo. Deve mexer com tudo, mesmo com a sala de aula.</i> [A_GA1;E3;7]</p> <p><i>Há tanta coisa a dizer. As variáveis, tudo aquilo que interfere e tudo aquilo que contribui para realmente se possa fazer e se fazer uma avaliação global...</i> [A_GA1;E2;9]</p> <p><i>Devemos olhar também para outras dimensões pelo seguinte: porque isso é o produto de um determinado projeto. E tem de se começar a olhar para ele. Ou seja, e agora não defino qual o projeto, podia ser o curricular, o educativo, ou outro qualquer. Esse problema, que é realmente um problema, tem de ser olhado, tem de se começar a olhar, a partir do projeto. Que todos nós temos de definir. Essa é uma outra</i></p>

CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO (Exemplos)	
	<p><i>dimensão. Por exemplo, o projeto educativo já não se pode confinar a um conjunto de orientações objetivadas, só! Tem de olhar para outras questões da função da escola, que não só o instruir. Que eu acho que não tem estado... embora as pessoas falem deles, não têm estado no projeto. Tal como integrar, orientar... [A_GA1;E3;6]</i></p>
Participado/ De implicação	<p><i>Nós fazemos relativamente a nós a nossa autoavaliação, fazemos a autoavaliação ao nível de departamento, a autoavaliação a nível de escola. Portanto, de pequeno grupo, vai-se crescendo, crescendo. No fundo, acho que é um bocadinho assim. [B_CP1: E3;11]</i></p> <p><i>E envolver as pessoas. [B_CP2: E2;4] Envolver as pessoas é essencial. [B_CP2: E3;4]</i></p> <p><i>Eu, pessoalmente, acho, claro, que também é um processo, de certo modo, novo na escola, este de que estamos a falar, que é envolver toda a gente. [B_CP2: E3;4]</i></p> <p><i>... mudou um bocadinho a atitude dos professores envolvidos... porque há temas... Por exemplo, as nossas reuniões de núcleo, em que às vezes não passava de dar informação e assim... [A_GA3;E1;8]</i></p> <p><i>A mensagem que nós passamos, eu acho, não tem aquela ideia avaliar. Nós pensamos a avaliação... [A_GA3;E2;5] É, de todos. E não é... Uma coisa é o Conselho Executivo, não é Conselho Executivo... a Direção a falar na avaliação, é os inspetores, é isto... Outra coisa é: sou eu, ela... [A_GA3;E5;5] É, exato. O meu colega do lado... [A_GA3;E2;5] O meu colega, a minha amiga, aquela... Pronto, é diferente, é muita gente a transmitir. [A_GA3;E5;5]</i></p> <p><i>Portanto... é porque o trabalho que foi feito, foi importante! Se não, as pessoas não se sentiam mobilizadas para participar. [A_D;9]</i></p> <p><i>É assim, antes de uma pessoa participar não tem bem a noção do que é a autoavaliação, de como funciona, só depois de ver... [A_GA2;E2;2]</i></p> <p><i>Também acho que não, também acho que não, não há receio. [A_GA3;E2;7]</i></p> <p><i>Ela mesmo nas próprias reuniões pede sugestões o que devemos discutir, é importante discutir mais alguma coisa. Por isso, nas reuniões do pré-escolar, sei que tem sido feito isso. [A_CG;E1;4]</i></p> <p><i>Em grupo. [B_CP1: E2;7] Em departamento, disciplinar, vamos fazendo sempre. [E3]</i></p>
De sistematização	<p><i>É a reflexão sobre a ação, sistemática. É isso que eu sinto. E sempre a pensar o que se pode fazer melhor, o que é que não correu bem aqui, o que se pode fazer... andamos sempre nisto. [B_CP1: E1;6]</i></p> <p><i>Começaram a preocupar-se em evidenciar as coisas que iam fazendo. Passarem a papel... ou fazerem qualquer coisa que demonstrasse o que iam fazendo. Até se tornar um trabalho sistemático. [A_D;7]</i></p> <p><i>Nós sempre fizemos autoavaliação, mas, pronto, isto não estava sistematizado. [A_GA3;E5;5]</i></p>
Evolutivo	<p><i>E foi assim que as coisas começaram, lentamente. Ir integrando, ir dialogando de uma forma aberta. [A_GA1;E3;1]</i></p> <p><i>Outras, vamos tentando, vamos tentando melhorar. Foi a partir do elaborar dos inquéritos, e depois do responder aos inquéritos, que as pessoas acordaram para a autoavaliação [A_GA1;E4;1]</i></p> <p><i>Mas foi importante aquela fase inicial, sobretudo quando se pretendeu</i></p>

CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO (Exemplos)	
	<p>que toda a gente participasse na autoavaliação. Embora, aparentemente, pouco produtiva, mas foi a parte mais importante para mim. Porque... O que vai avaliar? Agora um avaliador interno? Tratou-se de desmistificar essa ideia, através da participação. Ou seja, sentir a própria necessidade de se autoavaliar. Acho que essa foi a parte mais importante de todas. Depois foi a construção das coisas. Porque já havia um caminho, e já se sabia concretamente o que se pretendia. [A_GA1;E3;2]</p> <p>Eu acho que é uma semente que se lançou e vai começando a germinar. [A_GA3;E2;4] Muito lentamente. [A_GA3;E4;4]</p> <p>É, vai-se regando. Portanto, eu acho que todos nós sempre começamos, sempre que toca a conversa, defendemos aquilo que fazemos aqui dentro e que fizemos e as pessoas vão-se começando a aperceber de que realmente não foi uma coisa feita ali na hora, que se fez um papelinho... [A_GA3;E2;4]</p> <p>Quando agora vou para a escola e falo de alguns passos que nós demos aqui, só começam a perceber por que é que se dão estes passos por que estamos aqui, porque se não fosse isso também não percebiam muito bem. [A_GA2;E2;2]</p> <p>Depois o trabalho no início foi um bocadinho difícil, mas acho que temos feito um trabalho... As pessoas perceberam, de facto, que era importante haver um grupo que se preocupasse... Não digo quem é! [A_D;9]</p> <p>Mexe-se com muitas coisas e as pessoas têm que mudar lentamente, não podes chegar, abanar e esperar que não caia nenhuma cereja ao chão, portanto, tens que ir devagarinho. E nós começámos só a recolher dados e a pôr ali os dados e mandávamos para a direção, a direção mandava para o Pedagógico, para os grupos, para os departamentos. [B_GA:E1:10]</p> <p>Foi um grupo aleatório, pelo perfil da própria pessoa e começaram a trabalhar até hoje, portanto, já trabalham há meia dúzia de anos em conjunto e vão desbravando terreno, vão evoluindo. [B_D: 6]</p> <p>Eu pedia neste momento à equipa APM que considerassem, no que estão a trabalhar para este ano, precisamente um inquérito que avaliasse o que é que as pessoas sentem da mudança entre o antigo modelo de gestão e este modelo de gestão. Quando nós começámos a implementar este modelo de gestão de CAF, por uma questão até de princípio, a primeira coisa que se avaliou foi a direção, portanto, o Conselho Executivo [B_D: 3]</p> <p>Este ano, voltei-lhes a pedir a avaliação da direção porque, a direção propriamente dita, são as mesmas pessoas, portanto, como é que elas são vistas a nível da comunidade educativa, se são vistas de facto como as mesmas pessoas, se são vistas numa situação de continuidade ou se as pessoas identificam que há uma situação de mudança. Essa é uma avaliação que está a ser feita este ano. [B_D: 4]</p> <p>Não vamos perguntar aos próprios se cumprem aquelas tarefas todas por ali abaixo. (...) Com certeza, eles dizem sempre que sim. Oh X, mas mesmo que não digam que sim com má vontade, com má-fé, podem até estar convencidos que sim. (...) A acharem que cumprem. E, portanto, entendemos que devíamos perguntar isso, nos vários ramos, a todos os outros que estão envolvidos. [B_GA:E1:15]</p>

CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO (Exemplos)	
Dinâmico/ Contínuo	<p><i>Mas foi isso, percebe, lá está, eu acho que é esta dinâmica e, lá está, estas formas de refletir que são interessantes. [A_GA3;E6;18]</i></p> <p><i>Eles vão dando informação ao Pedagógico do que vão fazendo. Este ano trabalhámos estes dados, no ano passado já trabalhámos estes... estão sempre em cima do acontecimento. [B_CP1: E3;6]</i></p> <p><i>É contínuo [A_CP;E1;5]</i></p> <p><i>Claro que isto é cíclico, mas sempre com base na melhoria. [A_CP;E1;9]</i></p> <p><i>Bem, nós fomos construindo a ideia do que era isto da autoavaliação. Eu acho que nós, hoje, todos sabemos, temos consciência, de que começa um novo ano e temos de começar tudo outra vez. E, nós quando começámos, havia a ideia de que vamos fazer a autoavaliação era um período que começa e acaba. E não é. Todos os anos vamos ter de voltar... a autoavaliação é um trabalho continuado [A_GA1;E2;2]</i></p> <p><i>Mas também tem de se basear no produto inicial, que foi a outra avaliação, não é? [A_CP;E2;9]</i></p> <p><i>A avaliação interna, não. Estão ali, não é? Está ali e vão estar... [A_D;11]</i></p>
Subjetivo	<p><i>...sempre pelo lado positivo. Olharmos para nós próprios e vermos, que fazemos nós, nós escola, o nosso agrupamento. Quem está, quem está com um olhar de dentro e conseguir distanciar-se, e olhar e perceber o que está menos positivo. [A_CG;E4;6]</i></p> <p><i>Eu acho que tem a ver como as pessoas veem a escola em determinado momento. [A_CP;E1;6]</i></p> <p><i>Estando dentro, e olhando à boa vontade com que se fazem as coisas aqui, acho que se for uma coisa séria, se for feito com seriedade e se for encarado também pelas entidades competentes com seriedade e sem segundas intenções, acho que é um degrau sempre que se sobe porque é um autoconhecimento. Agora, depende é... Eu continuo com a desconfiança porque depende muito de uma visão externa e de decisões externas, porque por muito que nos auto... [A_GA2;E1;2]</i></p> <p><i>Acontece que as pessoas que trabalham nessa avaliação interna são pessoas daqui, em que têm uma metodologia, um contexto sociocultural, geográfico e tudo isso que vai ter determinadas características e que as pessoas se moldam a elas. [A_CG;E1;8]</i></p> <p><i>É, porque depois há o lado emocional que..., não é? [A_GA3;E2;19]</i></p> <p><i>A avaliação interna, não. Estão ali, não é? Está ali e vão estar... portanto às vezes há alguns constrangimentos, alguns avanços, alguns recuos... [A_D;11]</i></p>
De compreensão	<p><i>Não é pelos resultados em si, é também, mas não é só. A avaliação desta dimensão é ver o que está ali, o que está por trás e o que se pode fazer. [A_GA1;E2;5]</i></p> <p><i>Quando me estava a referir aos resultados, não era pelos resultados, mas para perceber exatamente como aparecem esses resultados. (...) O que está a montante e que leva àqueles resultados [A_GA1;E2;6]</i></p> <p><i>É, é mais o processo... [A_GA3;E5;10]</i></p> <p><i>É sempre uma reflexão e remodelação. O que é que está bem, que metas se atingem. Falamos agora muito em metas. [B_CG;E2;5]</i></p> <p><i>Um momento que obriga à discussão. Isso é que é importante. [A_CP;E2;7]</i></p> <p><i>o grupo da autoavaliação foi o motor para chegar a essas discussões.</i></p>

CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO (Exemplos)	
	<p>A_GA1;E2;4] <i>A autoavaliação é uma reflexão... estabelecendo um plano de melhoria.</i> [A_CP;E1;7] <i>E depois a autoavaliação da escola, que acaba por avaliar mais processos... O que é que faz a autoavaliação da escola? Avalia processos e divulga resultados, porque, no fundo, quando vamos tentar chegar aos resultados, batemos noutra tabu. [B_D: 8]</i> <i>A avaliação interna não se preocupa tanto com os resultados, preocupa-se, sim, com o que realmente... com o processo... Como é que a escola vai evoluindo ou não, o seu funcionamento, etc. Agora, os resultados são importantes. Mas não podem ser um fim... tem que ser... ou seja, não podem ser a finalidade, mas sim o fim, o fim do trabalho todo.</i> [A_D;4] <i>Para melhorar o que está mal e chegar a um consenso. Cada um dar a sua opinião sobre o funcionamento da escola e chegar a um consenso sobre os verdadeiros pontos fracos e quais os verdadeiros pontos fortes do estabelecimento. [B_CP2: E1;4]</i> <i>A autoavaliação é importantíssima, é por este caminho que devem chegar as coisas para corrigir, para evoluir, para chamar a atenção, para também avaliar, mas não, depois, naquele aspeto que eu digo que quando saem as vezes que normativos que, podem, depois estragar este sentido de participação mais proactiva do que classificativa.</i> [A.CG;E2;5]</p>

5.3.6. ETAPAS DO PERCURSO

Para compreender os processos de autoavaliação de cada escola, é importante conhecer o percurso da escola, a história da autoavaliação e de cada processo. Na categoria “Fases do processo”, estabelecemos como subcategorias a **implementação**, que caracteriza o início do percurso: “*Que, no início, andou aí um tempo... em que os professores não percebiam muito bem como é que iam fazer aquilo*” [A_D;5]; que evolui para se integrar nas práticas da escola, adquirindo o estatuto de **rotina**: “*porque eu acho que hoje em dia se tornou quase rotina.*” [B_GA:E4:5], “*E já fazemos, em grupo, em departamento.*” [B_CP2: E2;7], “*Era trabalhado tudo como agora.* [B_GA: E2:2]”. Por parte da equipa de autoavaliação emerge a distinção da fase de **apropriação**.

O recurso a dispositivos cada vez mais sofisticados parece ter introduzido uma fase, em geral coincidente no tempo com a de implementação de um novo modelo na escola, que se caracteriza predominantemente pela **exigência técnica**, em que os autores têm de dominar uma nova gramática e

operacionalizar conceitos: “A necessidade de termos entrado em novos conceitos como seja a necessidade, pronto, medir o valor acrescentado da escola. Neste momento estamos a tentar evoluir para essa situação, temos que obrigatoriamente partir para..., temos que transformar a nossa avaliação num processo mais técnico. Já não se compadece de processos de boas intenções. Tem que ser mais sustentado porque é mais arriscado.” [B_D: 13].

A fase de projetar a ação – **projeção** – é percecionada pelos elementos das equipas de autoavaliação como uma “aventura permitida: “Eu acho que foi só no final do ano passado que nós começamos com as sugestões. Foi, foi só no final do ano passado. Nós limitávamo-nos a pôr o preto no branco. (...) E, portanto, eu tenho impressão que só no final do ano passado é que a diretora disse que estava na hora de nós nos aventurarmos a começar a pôr algumas dicas.” [B_GA:E1:10]. Uma “ousadia” tendo em conta o regime de administração e gestão das escolas vigente: “Como sabem, o próprio sistema organizacional mudou, ponto final! O 75 mudou isto. Se uma direção entender que deve ser dirigido nesse sentido, a autoavaliação vai por si só, isto é autonomamente, só sob uma proposta, se tivermos uma Direção aberta.” [A_GA1:E3;7].

O texto desta subcategoria revela o campo tensional em que esta fase se constrói, de acordo como é percecionado o modo de direção da escola: “E hoje de tal maneira é assim, que hoje o grupo fez as propostas de melhoria e fez a identificação e faz as propostas e acompanha-as. Está lá!” [A_GA1:E2;5]; “Eu acho que, como equipa de autoavaliação, nós não podemos fazer mais nada do que isso. Quando há sugestões, claro... A não ser que as coisas passem pela Direção.” [B_GA:E3:10]; “Mas isso não depende de nós, depende do Executivo, que tem vindo a implementar isso há muito tempo. Não depende de nós, da nossa equipa de avaliação” [B_GA:E1:6].

ETAPAS DO PERCURSO (Exemplos)	
Implementação	<p>Que, no início, andou aí um tempo... em que os professores não percebiam muito bem como que iam fazer aquilo. Como é que vamos agora melhorar isto e aquilo?... Andava tudo assim um bocadinho disperso. Mas que, neste momento, estamos a ver esse trabalho a ficar enquadrado nas necessidades que a escola tem. [A_D;5]</p> <p>Era consciencializar as pessoas da necessidade da autoavaliação e de um caminho que poderia tomar-se... e para ser mais fácil... para que as pessoas não se sentissem intimidadas, começámos pelo sistema</p>

ETAPAS DO PERCURSO (Exemplos)	
	<p>organizacional e partimos pelos documentos que se escrevem [A_GA1;E3;1]</p> <p>Acho que aquela parte foi importante, porque as pessoas partiram para fazer coisas, fizeram coisas no sentido de microprojetos ou as atividades e passaram a avaliar, a ter a noção de que essas atividades deveriam ser avaliadas já dentro de uma espécie de grelha que não só um relatoriozinho... mais uma descrição do que uma avaliação. E isso acho que foi importante. [A_GA1;E3;2;3]</p> <p>Na altura, foi mesmo partir do zero. Mas o que vamos fazer? Como vamos fazer? [A_GA1;E2;3]</p> <p>Começou antes do PEPT, portanto, já líamos os resultados, líamos gráficos, fazíamos muitos gráficos, líamos só. Portanto, eu considero a pré-história da autoavaliação. [B_D: 5]</p> <p>E depois, porque queríamos realmente construir o processo, como diz o X, no sentido de nos conhecermos melhor, aqui dentro, e sabermos o que havíamos de fazer... [A_GA1;E2;2]</p>
Apropriação	<p>A equipa chamava-se a equipa CAF, mudámos-lhe o nome para ganharmos autonomia em relação ao modelo. Para não ficarmos tão presos. Portanto, é uma equipa para a melhoria. Ora, esta equipa tem muito trabalho, são cinco pessoas, [B_D: 10]</p> <p>Já tivemos várias fases. Já estivemos muito junto do CAF, tentando perceber e acompanhar o modelo; o modelo revelou-se muito rígido, afastámo-nos do CAF. Quando nos afastámos do CAF, compreendemos que, ou voltávamos ao princípio do processo porque tínhamos que construir todo um referencial, tínhamos que procurar... E íamos ter imensas perdas, inclusivamente de tempo. Portanto, depois fizemos uma outra tentativa: o que fez a equipa foi agarrar nos nove critérios do CAF e adaptá-los a nós, fundindo, criando e recriando. Também concluímos que ficava um bocado baralhado porque quem fez o modelo tinha ali de facto... Há uma coerência do próprio modelo. Agora reaproximámo-nos do modelo, mas, como eu costumo dizer, nós trabalhamos com um híbrido, portanto, um modelo feito pela própria escola, tendo por base o modelo CAF. A estruturação do CAF [B_D: 6]</p>
Rotina	<p>Eu acho que se deve fazer, no final do ano uma reflexão. E já fazemos, em grupo, em departamento. [B_CP2: E2;7]</p> <p>... demoravam tanto tempo a recolher dados que os ciclos de avaliação não estavam a funcionar, porque os ciclos de avaliação têm que ser cada vez mais encurtados, porque senão não temos tempo de dar resposta, a resposta não é atempada. Ou seja... [B_D: 10]</p> <p>Depois entrámos no PEPT, que era um modelo já organizado e já dirigido pela própria tutela. O PETP, em determinada altura, excluiu as escolas secundárias, porque o próprio modelo se destinava a monitorizar as escolas de 3.º ciclo e suponho que foi essa orfandade que nos fez crescer, porque quando nos retiraram o PEPT, as outras escolas à nossa volta continuaram e nós sentimos que nos tinham posto fora do projeto; então tivemos que avançar para um observatório de qualidade interno. [B_D: 5]</p> <p>(diferença entre os modelos PEPT e CAF) Não. Nós falávamos nas taxas de sucesso, taxas de abandono, qualidade do sucesso. Era trabalhado tudo como agora. [B_GA: E2;2]</p>

ETAPAS DO PERCURSO (Exemplos)	
	<p><i>Eu acho que, como equipa de autoavaliação, nós não podemos fazer mais nada do que isso. Quando há sugestões, claro... A não ser que as coisas passem pela Direção. [B_GA:E3:10]</i></p> <p><i>Eu lembro-me que, no plano de melhoria da direção de turma, fiquei aflita, não sabia o que é que havia de fazer. (...) Mas também era inovação, porque eu acho que, hoje em dia, se tornou quase rotina. [B_GA:E4:5]</i></p> <p><i>Mas se formos ver esses relatórios anuais do PEPT e do Observatório da Qualidade de Escola, eles parecem atuais porque fala-se muito nas taxas de abandono, nas taxas de sucesso e da qualidade do sucesso, taxas de absentismo e a estabilidade do corpo docente. Isto quase que é linear ao longo dos anos. [B_GA:E2:3]</i></p>
Exigência técnica	<p><i>A necessidade de termos entrado em novos conceitos, como seja a necessidade, pronto, medir o valor acrescentado da escola. Neste momento estamos a tentar evoluir para essa situação, temos que obrigatoriamente partir para..., temos que transformar a nossa avaliação num processo mais técnico. Já não se compadece de processos de boas intenções. Tem que ser mais sustentado porque é mais arriscado. [B_D: 13]</i></p> <p><i>Nós temos o APM, antes era o CAF, que já existe há muitos anos aqui na escola. Por isso, a escola já tem um sistema de avaliação já há alguns anos. Ultimamente passou para APM e agora temos uma parceria com a Universidade Católica. Que faz uma assessoria em termos da qualidade do trabalho desenvolvido pela equipa APM e da avaliação da escola. [B_CP2: E2:3]</i></p> <p><i>É, porque se tem constatado que quem vai fazendo formações vem à espera de encontrar algo de novo e acaba por verificar que o que lá é dito "Olha, nós já estamos a fazer". [B_GA:E3:23] Também já fizemos, já fizemos isto tudo. [B_GA:E1:23]</i></p>
Projeção	<p><i>Mas isso também começou sem sugestões. Portanto, a questão das sugestões nos relatórios também são de introdução recente, tem sido devagarinho. Se se comesasse, e eu nem sou da origem, logo com sugestões, provavelmente aí se calhar...[B_GA:E4:10] Eu acho que foi só no final do ano passado que nós começámos com as sugestões. Foi, foi só no final do ano passado. Nós limitávamo-nos a pôr o preto no branco. (...) E, portanto, eu tenho impressão que só no final do ano passado é que a diretora disse que estava na hora de nós nos aventurarmos a começar a pôr algumas dicas. [B_GA:E1:10]</i></p> <p><i>Como sabem, o próprio sistema organizacional mudou, ponto final! O 75 mudou isto. Se uma direção entender que deve ser dirigido nesse sentido, a autoavaliação vai por si só, isto é autonomamente, só sob uma proposta, se tivermos uma Direção aberta. [A_GA1;E3:7]</i></p> <p><i>E hoje de tal maneira é assim, que hoje o grupo fez as propostas de melhoria e fez a identificação e faz as propostas e acompanha-as. Está lá! [A_GA1;E2:5]</i></p> <p><i>Eu acho que como equipa de autoavaliação nós não podemos fazer mais nada do que isso. Quando há sugestões, claro... A não ser que as coisas passem pela Direção. [B_GA:E3:10]</i></p> <p><i>Mas isso não depende de nós, depende do Executivo, que tem vindo a implementar isso há muito tempo. Não depende de nós, da nossa equipa</i></p>

ETAPAS DO PERCURSO (Exemplos)	
	<i>de avaliação. [B_GA:E1:6]</i> <i>Mas o nosso trabalho também está muito estreito com a Direção, não é?</i> <i>O que nós propomos passa pela Direção e aí depois a Direção...</i> <i>Implementa ou não, não é? [B_GA:E3:10]</i>

5.3.7. EFEITOS

Compreender os processos de autoavaliação implica também uma atenção aos seus “Efeitos” na escola e nos intervenientes. A autoavaliação **produz conhecimento** sobre a escola – “*É, mais conhecimento...*” [A_GA3;E3;6], – permitindo passar de perceções a conhecimento produzido pelos próprios atores sobre si e sobre o seu trabalho educativo: “*Esta primeira visão pode não ser muito, mas aquela visão do que a escola é. Foi uma coisa nova.*” [A_GA1;E2;4], “*E disse: “Está bem.”. E gosto, é diferente, a visão é diferente.*” [A_GA3;E5;4]. Esta é uma dimensão especialmente focada pelos intervenientes da escola A.

A autoavaliação tem, nos discursos produzidos pelos diversos intervenientes, um efeito nos momentos de **pensar a escola e as práticas**: “*Fazemos uma reflexão em cada grupo, sobre a avaliação do 1.º período e sobre as estratégias adotadas, se estão a resultar, se é preciso fazer ajustes, se é preciso implementar novas estratégias e depois dessa reflexão em grupo. De todos os grupos sai um professor e fizemos um documento, que vai a Pedagógico. Este documento final reflete mais ou menos aquilo que se falou nos vários grupos do nosso departamento e esse documento é também apresentado em departamento.*” [B_CP2: E2;8]; “*O que há é uma preocupação dos professores pelos maus resultados e sobretudo porque se preocupam com determinado tipo de coisas que estão dentro da sala de aula, que têm mesmo de resolver e não sabem como fazer...*” [A_GA1;E3;8]; “*Aquelas respostas levaram os professores a repensar a forma como... Há vários colegas do 1.º CEB que o referem.*” [A_GA1;E2;11]

Esta reflexão que a autoavaliação proporciona é simultaneamente **impulsionadora de ação**: “*Não é que estejam muito más, mas é preciso melhorar.*” [A_D;9]; “*Quando surgiu o plano de melhoria, as pessoas também*

ficaram preocupadas. Temos de fazer isto tudo?! E agora?! As pessoas pensaram que é preciso fazer muita coisa.” [A_D;9]; “Se isto for para levar a departamento como ponto de reflexão, as pessoas trabalham isso.” [B_CP2: E2;3]; a autoavaliação é concebida como “Também a melhoria...acho que foi esse motor.” [A_GA1;E3;3].

O impacto deste efeito aparece diretamente relacionado, na escola A, com o modo como o grupo de autoavaliação desenvolve o processo: *“O grupo de autoavaliação funciona como motor e tudo aquilo que se passa na escola tem de ser visto à luz de um motor que tem acionado alguns mecanismos. E nesse sentido...” [A_GA1;E2;7]*

A **melhoria** é um efeito que aparece associado a todos os discursos produzidos acerca da autoavaliação, quer como ação isolada, quer como plano organizado de ações. A análise dos textos faz-nos salientar que esta melhoria é tão transversal e holística como o processo que a promove, desenvolvendo-se na própria conceção de avaliação. Num contexto, já anteriormente descrito, de grande tensão acerca da avaliação do desempenho docente que era sentida nas escolas, há referência a este processo como um início de mudança: *“Mas o que me apercebi é que as pessoas começam a dar os primeiros passos naquilo que foram os aspetos negativos da avaliação.” [A_CG;E6;6]* A autoavaliação desenvolve também articulação com a avaliação das aprendizagens: *“Por exemplo, tu aferires critérios de classificação com os colegas de grupo, que nós se calhar sempre tivemos um bocadinho essa preocupação, mas há grupos em que não se fazia e agora vê-se as pessoas a aferirem.” [B_GA;E4;6]*

A melhoria é também perspectivada em alterações das práticas a diversos níveis: no Conselho Pedagógico – *“Houve um Pedagógico na altura, eu acho que o próprio Pedagógico também evoluiu a partir daí, tornou-se mais aberto (...) e vê-se que alguns dos assuntos tratados e a forma como são tratados, a visão e os objetivos com que começaram a ser tratados quanto a mim, mudou. [A_GA1;E3;5];* na sala de aula – *“está a mexer com o trabalho dos professores na sala de aula, eu acho que está. Eu acho que está.” [A_GA1;E2;7]; “Leva a alterações no trabalho dentro de sala de aula. Porque as pessoas planificam em conjunto, os professores fazem... [B_CP1: E1;8];* uma alteração ao nível das práticas da organização – *“Agora, mudaram em termos de organização, de preocupação, porque sabem que há uma equipa que vê se está tudo em ordem,*

tenta ter... Há preocupação pela organização e por manter as coisas e por fazer, não é?” [B_GA:E1:7]; uma mudança generalizada – “A todos os níveis. E isso... depois refletir-se-á ao nível da escola” [A_CP;E3;6]. Constrói uma “nova” escola “Deixamos de funcionar naquele tipo de escola que vens aqui, dás a aula, preenches no livro de ponto e vais à vidinha. (...) Portanto, como já sabem que há uma preocupação da escola em melhorar... Eu acho que ao longo do tempo as pessoas foram tendo cuidado com esse aspeto e aprimorando o seu trabalho”. [B_GA:E1:7].

A autoavaliação, nas escolas que participaram no estudo, tem também um “efeito” na **atribuição de sentido(s)** à ação dos atores. Esta atribuição de sentidos é descrita como uma perceção, um reconhecimento, uma identificação: “E, mais importante que isso, é que as pessoas não estão a fazer, porque tem que ser feito. Porque se fala em articulação, porque faz parte da política educativa... não! Sentem que têm necessidade de o fazer!” [A_D;10], “Eu... nem é mais papel, eu acho é que as pessoas se calhar perceberam o objetivo de se estar a fazer as coisas.” [B_GA:E4:5]; “A partir dali, houve um reconhecimento ou uma identificação, mais em consciência do que já havia. E também a consciência de que avaliar isso, era importante.” [A_GA1;E3;2].

A autoavaliação tem um efeito na **cultura de avaliação** da e na escola, no entanto, os discursos revelam posições distintas. De uma certa clausura desta cultura no grupo da autoavaliação e em formação específica: “se há alguma avaliação e um grupo de avaliação interna cá na escola? Ai há? Não sabia. Uns, já ouvi dizer... E quem faz parte? Ai isso não sei quem é. Ninguém sabe! Ninguém sabe!” [A_GA1;E4;14]; “As pessoas que não estão na formação acabam por não ligar a isto, por muito que a gente chegue à escola e comente..., as pessoas não ligam, não ligam muito, não fazem perguntas, pronto... Não, não estão interessadas.” [A_GA3;E4;3]. Em oposição, há discursos que referem a autoavaliação como uma cultura obsessiva: “Eu acho que nós andamos sempre muito a autoavaliarmo-nos, neste momento. Eu acho que é um bocado obsessivo.” [B_CP1: E1;6].

Um efeito da autoavaliação, que parece oculto no processo, ou pelo menos não é muitas vezes explicitado, emergiu da análise com um fundamento irrefutável: “Ela focou um aspeto muito importante, ainda mais, que ela nem deu conta que disse. Acerca do teu desempenho, a autoavaliação fez-te mudar.”

[A_GA1;E3;12]. De facto, o **desenvolvimento profissional** que se concretiza em muitas ações, tem uma expressão singular na autoavaliação – “*Para mim, avaliação é eu ter oportunidade de ver o que ainda posso fazer mais ou fazer melhor para ultrapassar aquela barreira ou aquele ponto ou aquele objetivo.*” [A_GA3;E1;11] – onde o trabalho colaborativo e de reflexão surgem como componentes essenciais para esse desenvolvimento – “*Em equipa? Nós já trabalhamos muito em equipa.*” [B_CP1: E3;11]; “*Um momento que obriga à discussão. Isso é que é importante.*” [A_CP;E2;7].

EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO (Exemplos)	
Produção de conhecimento sobre a escola	<p><i>E nós pudemos ter assim uma visão mais alargada da escola e fizemos uma sessão em que se apresentou, não era só para isso, mas onde se apresentou a todos os professores esta visão. Esta primeira visão pode não ser muito, mas aquela visão de que a escola é. Foi uma coisa nova</i> [A_GA1;E2;4]</p> <p><i>Nós temos isso nos primeiros documentos escritos, os objetivos que propusemos na altura. Há uma espécie de história nesse relatório.</i> [A_GA1;E3;4]</p> <p><i>Eu fiquei surpreendida, por exemplo, num dos inquéritos que fizemos, no PAVE, quando verifiquei que, relativamente aos resultados escolares, os professores eram muito mais pessimistas, manifestavam-se muito menos satisfeitos que os próprios alunos e os encarregados de educação</i> [A_GA1;E2;9]</p> <p><i>Foi uma surpresa desagradável para muitos. Não sabiam... quais eram as atribuições de cada um, as da própria lei e do regulamento interno... As pessoas não conheciam. Foi, assim, um acordar para uma dura realidade, porque não fazíamos muitas daquelas coisas que ali estavam.</i> [A_GA1;E4;1]</p> <p><i>A autoavaliação contribuiu, porque as relações, a comunicação que se faz e a fluidez da comunicação que se faz entre nós e o entendimento conceptual que se tem das questões educativas... Hoje consegue falar-se sobre isso.</i> [A_GA1;E3;3;4]</p> <p><i>(...) Como eu não vejo a autoavaliação assim, nesse sentido, eu julgo que, pelo menos para uma parte dos professores, que tomaram conhecimento e que isso lhes interessou, nomeadamente aquilo que os alunos acham sobre a forma como os professores dão aulas e organizam a sua ação educativa e aquilo que os professores também acham e os resultados... Eu acho que há muitos professores nesta escola, e no 1.º CEB e no Pré-Escolar, que tentam melhorar a sua ação e que têm tentando, o mais possível, adquirir e trocar com outros materiais e formação. Eu acho que, nesse sentido, as pessoas estão à procura de melhorar a sua ação, independentemente de... não sei se todos. Mas eu sinto isso, sinto que as pessoas estão nessa procura, na troca de materiais, no pedir de informação. E isto revela para mim, uma preocupação e uma vontade de melhorar a sua ação dentro da sala de aula.</i> [A_GA1;E2;7]</p> <p><i>E disse: "Está bem.". E gosto, é diferente, a visão é diferente.</i> [A_GA3;E5;4]</p>

EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO (Exemplos)	
	<p><i>Acho que se tem uma perspetiva diferente do Agrupamento. [A_GA3;E2;4]</i></p> <p><i>É, mais conhecimento... [A_GA3;E3;6]</i></p> <p><i>É por isso que eu digo, é uma dimensão que não é vista no próprio grupo de autoavaliação, Se formos falar com essas pessoas relatam-nos realidades, lá está, que só tendo a intencionalidade de avaliar essa parte é que nos podemos aperceber. [A_GA1;E3;10]</i></p>
Reflexão sobre a escola e sobre as práticas	<p><i>Fazemos uma reflexão em cada grupo, sobre avaliação do 1.º período e sobre as estratégias adotadas, se estão a resultar, se é preciso fazer ajustes, se é preciso implementar novas estratégias e depois dessa reflexão em grupo. De todos os grupos sai um professor e fizemos um documento, que vai a Pedagógico. Este documento final reflete mais ou menos aquilo que se falou nos vários grupos do nosso departamento e esse documento é também apresentado em departamento. No fundo, foi colocar toda a reflexão em papel. Nós o que fizemos foi uma avaliação intermédia do plano estratégico. Cada departamento, cada grupo, tem um plano estratégico, ainda há o plano estratégico de escola. Os planos estratégicos dos grupos e dos departamentos vão de encontro ao da escola. [B_CP2: E2;8]</i></p> <p><i>O que há é uma preocupação dos professores, pelos maus resultados e sobretudo porque se preocupam com determinado tipo de coisas que estão dentro da sala de aula, que têm mesmo de resolver e não sabem como fazer... Por isso é que eu disse, até que ponto foi ou não ou é também a autoavaliação que move isso... Por isso é que eu me referi ao tal aspeto perverso da entrada na sala de aula, não é pela entrada na sala de aula, há muitas outras coisas que têm de ser feitas muito antes da entrada na sala de aula. Se tivermos de entrar na sala de aula. [A_GA1;E3;8]</i></p> <p><i>Aquelas respostas levaram os professores a repensar a forma como... Há vários colegas do 1.º CEB que o referem. [A_GA1;E2;11]</i></p> <p><i>"Olha, é verdade, realmente, olha que nós fazíamos assim, porque é que não poderíamos fazer assim?". Quer dizer, eu acho que estas questões, o questionar... [A_GA3;E2;7]</i></p> <p><i>E depois as coisas que se fazem e que não se mostram... Nós já fazemos isso há tanto tempo... [A_GA3;E5;7]</i></p> <p><i>"Olha, já faço isso há tanto tempo!", "Ai é?". Quer dizer... Exato, tornou-se mais visível, eu acho, eu acho que é isso. [A_GA3;E2;7]</i></p> <p><i>É isso, mas lá está, a tal confusão, pronto, a anarquia, digamos, e o explodir, de facto, de ideias foi polémico naquele dias, mas depois, portanto, viemos para os pequenos grupos, já se foi organizando, portanto, se calhar também com este, com o nosso trabalho que se foi fazendo nesta equipa de autoavaliação. As coisas já estão a ter agora, portanto, um encaminhamento e agora já vamos fazer o ponto da situação. Portanto, quer dizer que já se fez qualquer coisa para melhorar e daí... [A_GA3;E6;18]</i></p> <p><i>...que mudou um bocadinho a atitude dos professores envolvidos... porque há temas... Por exemplo, as nossas reuniões de núcleo, em que às vezes não passava de dar informação e assim... [A_GA3;E1;8]</i></p> <p><i>Um momento que obriga à discussão. Isso é que é importante. [A_CP;E2;7]</i></p> <p><i>Eu acho que se essa reflexão que se faz acaba por dar algum fruto...</i></p>

EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO (Exemplos)	
	<p>[A_GA3;E2;11] Ao menos as pessoas falam, antes não se falavam. Fala-se, escuta-se... [A_GA3;E3;7]</p>
Impulsionador de ação	<p>Nós sentimos que, de facto, a escola, o nosso trabalho, precisa de melhorar e tanto assim, não sei de grandes, se calhar pequenos... mas estamos, fazemos um esforço para fazer as coisas melhor. A todos os níveis. E isso... depois refletir-se-á ao nível da escola. [A_CP;E3;6] Não é que estejam muito más, mas é preciso melhorar. Há sempre pequenos avanços e recuos. Há trabalhos para que as pessoas estão mais motivadas, se calhar há outros tipos de trabalho para que estão menos motivadas. Mas eu acho que tem andado paulatinamente numa evolução... Nota-se... nota-se muito! [A_D;9] Acho que se nota que começaram a preocupar-se, porque, este ano, o grupo alargou. Quando surgiu o plano de melhoria, as pessoas também ficaram preocupadas. Temos de fazer isto tudo?! E agora?! As pessoas pensaram que é preciso fazer muita coisa. [A_D;9] Portanto, como eu já disse, começámos com reuniões e já fizemos duas, precisamente no âmbito do plano de melhoria que foi proposto pela autoavaliação. O que é muito importante... [A_D;10] Como é que nós podemos aqui conviver uns com os outros, que se foi fazendo, mas ao nível do Pedagógico e depois se foi proporcionando algumas reuniões no princípio do ano, e depois algumas reuniões... e que hoje estamos a fazer, numa fase mais avançada, [A_GA1;E3;4] O Conselho Pedagógico, questionou muitas coisas sobre essa mesma autoavaliação. Quando se apresentou. [A_GA1;E3;4] Nós podemos continuar a achar que não conseguimos. E isso é aquela sensação de que apesar de todo o trabalho... Agora, muita coisa tem sido feita. Agora se isto mexeu com os professores... [A_GA1;E2;8] Tem sido feita assim alguma coisa para tentar melhorar um bocadinho as práticas...[A_GA2;E4;2] Melhorar? Eu acho que sim. Porque é assim, eu acho que já estamos a fazer alguma coisa... [A_GA2;E2;10] Vimos o que estava bem, o que estava mal, o que podíamos melhorar, o que podíamos fazer em conjunto... E já ficou mais ou menos planeada outra reunião para depois das provas de aferição, para fazermos em conjunto já um, como é que se chama, um código de correção, por exemplo. Esse tipo de coisas. Acho que é uma coisa que nunca se fez e se não fosse isto da autoavaliação nunca se tinha chegado... Não se fazia, continuava-se na mesma. [A_GA2;E2;10] Isto é uma coisa que nunca aconteceu e já fizemos... [A_GA2;E4;10] Começa a haver mais ações, mais resultados... [A_GA3;E1;6] Não sei se é diretamente ligado ou indiretamente, mas que mexeu, mexeu. [A_GA3;E5;6] Eu também acho que sim. [A_GA3;E2;6] Por exemplo, houve críticas que foram lidas na altura e que as pessoas já tentaram remediar determinado tipo de situações. Pronto, isso pode ter a ver também com o plano de melhoria. [A_GA3;E5;7] Costuma-se dizer quando se mexe nos assuntos alguma coisa sai de lá. E se nós mexemos e falamos e divulgamos, quer dizer, acho que não fica... [A_GA3;E2;7] Vai desmistificar um bocadinho... [A_GA3;E5;7]</p>

EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO (Exemplos)	
	<p><i>Não, mas há coisas que não se faziam. [A_GA3;E5;8]</i></p> <p><i>Há práticas que se mudam. [B_CP1: E3;8]</i></p> <p><i>Claro, mas leva a mudanças [B_CP1: E1;8]</i></p> <p><i>E também a melhoria...acho que foi esse motor. [A_GA1;E3;3]</i></p> <p><i>O grupo de autoavaliação pode não ser, as pessoas podem não ter consciência que é por causa do grupo de autoavaliação. Agora nós não somos um grupo à parte que agora vai avaliar... Não! O grupo de autoavaliação funciona como motor e tudo aquilo que se passa na escola tem de ser visto à luz de um motor que tem acionado alguns mecanismos. E nesse sentido... [A_GA1;E2;7]</i></p> <p><i>Se isto for para levar a departamento como ponto de reflexão, as pessoas trabalham isso. [B_CP2: E2;3]</i></p> <p><i>Isso pode ter a ver com os planos estratégicos dos próprios grupos, na análise dos resultados escolares dos alunos e verem dentro de cada grupo, portanto, as estratégias a implementar no sentido de eles obterem melhores resultados no ano seguinte. E isso pode também ser fruto do trabalho da equipa, não é? Quando foram implementados os planos estratégicos variados, de grupos, de diretor de turma... [B_GA:E3:9] (estímulo?) E3: Em alguns aspetos temos. Por exemplo, os planos estratégicos quando foram implementados eram obrigatórios para toda a gente. E1: Mas para isso não dependia do nosso trabalho, isso dependia normalmente... E4: Dos grupos. E3: Da Direção. E2: E dos departamentos. [B_GA:E?:9]</i></p>
Produtor de mudanças/ melhoria	<p><i>Mas o que me apercebi é que as pessoas começam a dar os primeiros passos naquilo que foram os aspetos negativos da avaliação. [A_CG;E6;6]</i></p> <p><i>Mas eu acho que há aspetos, não sei como ou quando ou qual a importância, mas há aspetos que eu sinto, aqui na escola, há uns anos, e que foram melhorando. Por exemplo, tu aferires critérios de classificação com os colegas de grupo, que nós se calhar sempre tivemos um bocadinho essa preocupação, mas há grupos em que não se fazia e agora vê-se as pessoas a aferirem. [B_GA:E4:6]</i></p> <p><i>Houve um Pedagógico na altura, eu acho que o próprio Pedagógico também evoluiu a partir daí, tornou-se mais aberto (...) Se verificarmos, é fácil de constatar isso, faça-se a análise de conteúdo das atas dos Pedagógicos. A partir de quando começou a autoavaliação e faça-se as outras e vê-se que alguns dos assuntos tratados e a forma como são tratados, a visão e o objetivos com que começaram a ser tratados quanto a mim, mudou. [A_GA1;E3;5]</i></p> <p><i>Se a autoavaliação está a mexer com o trabalho dos professores na sala de aula, eu acho que está. Eu acho que está. [A_GA1;E2;7]</i></p> <p><i>Agora, mudaram em termos de organização, de preocupação, porque sabem que há uma equipa que vê se está tudo em ordem, tenta ter... Há preocupação pela organização e por manter as coisas e por fazer, não é? [B_GA:E1:7]</i></p> <p><i>Deixámos de funcionar naquele tipo de escola que vens aqui, dás a aula, preenches no livro de ponto e vais à vidinha. (...) Portanto, como já sabem que há uma preocupação da escola em melhorar... Eu acho que ao longo do tempo as pessoas foram tendo cuidado com esse aspeto e aprimorando o seu trabalho. [B_GA:E1:7]</i></p> <p><i>E isso notou-se, notou-se quando nós estivemos a ver os dossiers dos</i></p>

EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO (Exemplos)	
	<p>grupos, dos departamentos. Tiveram o cuidado. As pessoas às vezes pediam-nos “Ah, dá-nos mais um diazinho ou dois antes de mostrar”. A preocupação de terem tudo bem. Não era só pelo facto de ir ser visto o documento de trabalho. [B_GA:E3;7]</p> <p>Nós sentimos que, de facto, a escola, o nosso trabalho, precisa de melhorar e tanto assim, não sei de grandes, se calhar pequenos... mas estamos, fazemos um esforço para fazer as coisas melhor. A todos os níveis. E isso... depois refletir-se-á ao nível da escola. [A_CP;E3;6]</p> <p>Nós estamos aqui a trabalhar para alguma coisa, para melhorar! [A_GA2;E2;10]</p> <p>Até às vezes pode ser inconscientemente ou pode não ser de uma forma, sei lá, muito organizada, ou sistematizada... mas há uma vontade, pelo menos as pessoas já interiorizaram uma vontade de melhoria. [A_CP;E3;6]</p> <p>O que resultou, o que não resultou, aferir, alterar... Eu acho que isso vai acontecer. [B_CP2: E3;7]</p> <p>Quando os inquéritos e aquilo que se foi analisando, porque não foram só inquéritos, nós íamos fazendo a nossa reflexão... E as propostas para discussão, mesmo ao nível do Pedagógico saíram daqui. (...)</p> <p>É, há práticas que se vão mudando. Agora, é evidente que dentro da sala de aula, quando... a gente não está lá dentro. Na perspetiva do que a gente conversa, do que nós dizemos. O empenhamento, vamos mudar isto, vamos tentar fazer aquilo, isso sim. Por exemplo, a disciplina mais foi uma entrada... [B_CP1: E1;8]</p> <p>Sim, que já vinha sendo pensada e que agora se pôs em prática. Leva a alterações no trabalho dentro de sala de aula. Porque as pessoas planificam em conjunto, os professores fazem... [B_CP1: E1;8]</p> <p>(melhorias) Eu acho que sim. As pessoas, quer queiram quer não, as pessoas envolvem-se, percebes? [B_CP2: E1;4]</p> <p>E portanto, isto funciona de forma a que os planos de melhoria sejam aplicados quase em cima dos problemas. [B_D: 11]</p> <p>Pois, isso eu já disse, não sei onde é que se vai buscar esse tipo de... quem é o responsável, mas que as coisas mudaram, mudaram. [B_GA:E4;7]</p>
Atribuição de sentido(s) para a ação	<p>Eu acho que está, estamos a tentar para melhorar mesmo. [A_GA2;E4;10]</p> <p>... pelo menos as pessoas já interiorizaram uma vontade de melhoria. [A_CP;E3;6]</p> <p>E, mais importante que isso, é que as pessoas não estão a fazer porque tem que ser feito. Porque se fala em articulação, porque faz parte da política educativa... não! Sentem que têm necessidade de o fazer! [A_D;10]</p> <p>Sentem que para obter melhores resultados. E, lá está, a vista é os resultados. Só que não podemos começar pelos resultados! Mas se eu perceber que para obter melhores resultados... [A_D;10]</p> <p>Há a consciência de que as coisas se fazem, de que há muita coisa que se faz, mas de carácter informal, há que fazer formalmente. Se alguém nos vier cá perguntar, mas afinal mostrem cá... qual é o vosso projeto. E nós mostramos um conjunto de folhas. O nosso projeto é este. Quando, na realidade, há mais coisas para além do projeto, para além daquele projeto que se escreveu, que se diz que se faz ou que se vai fazer. E essas coisas não se viam..., sabemos que existem, sabemos que são feitas, que se</p>

EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO (Exemplos)	
	<p>fizeram durante muito tempo, mas depois ficavam por aí mesmo. A partir dali, houve um reconhecimento ou uma identificação, mais em consciência do que já havia. E também a consciência de que avaliar isso era importante. [A_GA1;E3;2]</p> <p>Portanto, elas próprias também sentem essa necessidade, por exemplo em relação à articulação de ciclos, em relação aos conteúdos, porque em relação às atividades nós no nosso fazíamos. [A_GA3;E1;8]</p> <p>E agora, por exemplo, nós há quantos anos andamos a pedir para os professores do 1.º Ciclo virem à primeira reunião connosco? E vinham poucos! Vinham meia dúzia, este ano vieram todos. Quer dizer, faltou um ou outro, pouco, não tem nada a ver. Isso tem a ver com o plano de melhoria. [A_GA3;E5;9] O feedback que tive lá da escola foi que a reunião foi super proveitosa. [A_GA3;E1;9] É, eu também tive essa ideia [A_GA3;E2;9]</p> <p>Eu... nem é mais papel, eu acho é que as pessoas se calhar perceberam o objetivo de se estar a fazer as coisas. [B_GA:E4:5]</p> <p>E as pessoas começaram a ver que, de facto, a autoavaliação, estava ali para alguma coisa. Começaram a ver! Aos bocadinhos, não é?! [A_D;9]</p> <p>Mesmo a consciência da necessidade da autoavaliação a todos os níveis. Na nossa atuação dentro da sala de aula, fora da sala de aula. Nas várias estruturas em articulação... Creio que, sente-se agora, uma maior receptividade por parte dos professores. [A_CP;E3;7]</p> <p>... portanto, às vezes há alguns constrangimentos, alguns avanços, alguns recuos... mas eu acho que os avanços têm sido muito mais do que os recuos. E quando se recua um bocadinho consegue-se... Por exemplo, o plano de melhoria. No início do ano letivo, quando foi apresentado, as pessoas não ligaram muito, depois não estavam a perceber o que tinham de fazer... depois... Mas aos poucos, a X, e as outras pessoas do grupo, começaram a mostrar... quando se dividiam em grupos, a mostrar que era preciso... e as pessoas começaram-se a mobilizar. Devagar, em alguns casos, mais depressa noutros. [A_D;11]</p>
Promoção de uma cultura de avaliação	<p>Estou a falar dos outros professores. Se perguntares... se fores pela escola e encontras um professor qualquer e perguntares “Tu por acaso sabes se há alguma avaliação e um grupo de avaliação interna cá na escola?” “Ai há? Não sabia.” Uns: “Já ouvi dizer...” “E quem faz parte?” “Ai isso não sei quem é.” Ninguém sabe! Ninguém sabe! [A_GA1;E4;14]</p> <p>As pessoas que não estão na formação acabam por não ligar a isto, por muito que a gente chegue à escola e comente..., as pessoas não ligam, não ligam muito, não fazem perguntas, pronto... [A_GA3;E4;3]</p> <p>Não, não estão interessadas. [A_GA3;E4;3]</p> <p>Exatamente. É, não tem nada a ver. “Tanto tempo para fazer um papel tão pequenino!”. Às vezes as observações são assim. [A_GA3;E2;4]</p> <p>Não, as pessoas nem sequer ligaram, a maior parte nem sequer ligou ao papel. [A_GA3;E4;4]</p> <p>Eu acho que nós andamos sempre muito a autoavaliarmo-nos, neste momento. Eu acho que é um bocado obsessivo. [B_CP1: E1;6]</p> <p>Portanto, eu não sei se é devido à nossa equipa, se é devido a persistência da Comissão Executiva, da Direção. [B_GA:E2:8]</p> <p>O facto de haver uma série de professores que estiveram interessados em aderir... Houve esta tal extensão da equipa, eu acho que isso é algo que</p>

EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO (Exemplos)	
	<p><i>demonstra o interesse das pessoas. [A_CG;E1;4]</i></p> <p><i>Mas acho que as pessoas têm uma ideia do que está a tentar, pelo menos, melhorar e é bom que a equipa está ser alargada para ter um feedback maior. [A_CG;E1;4]</i></p>
Desenvolvimento profissional	<p><i>Ela focou um aspeto muito importante, ainda mais, que ela nem deu conta que disse. Acerca do teu desempenho, a autoavaliação fez-te mudar. [A_GA1;E3;12]</i></p> <p><i>...que mudou um bocadinho a atitude dos professores envolvidos... porque há temas... Por exemplo, as nossas reuniões de núcleo, em que às vezes não passava de dar informação e assim... [A_GA3;E1;8]</i></p> <p><i>Um momento que obriga à discussão. Isso é que é importante. [A_CP;E2;7]</i></p> <p><i>Tinha uma ideia de como as coisas se coordenavam, algumas mantiveram-se, outras vi que era diferente e ao mesmo tempo vi que, afinal, nós falamos muito e queremos às vezes fazer certas coisas e temos ideias, mas também vi ali alguns entraves em algumas coisas, não é? [A_GA3;E3;3]</i></p> <p><i>Um plano de melhoria visto por uma pessoa de dentro e por uma pessoa que está de fora, não tem nada a ver. [A_GA3;E5;4] Sim, sim, sim. É completamente diferente. [A_GA3;E5;1]</i></p> <p><i>Em equipa? Nós já trabalhamos muito em equipa. [B_CP1: E3;11]</i></p> <p><i>...porque eu achava que era uma oportunidade para eu me avaliar e para nós vermos os nossos constrangimentos e os nossos pontos fracos. Eu entendi assim os inquéritos dela, eu até era assim: "Eu também quero fazer o vosso inquérito!". [A_GA3;E1;10]</i></p> <p><i>Para mim, avaliação é eu ter oportunidade de ver o que ainda posso fazer mais ou fazer melhor para ultrapassar aquela barreira ou aquele ponto ou aquele objetivo. [A_GA3;E1;11]</i></p> <p><i>É isso que eu ia dizer, mesmo a avaliação que fazemos com as crianças é... A gente faz a avaliação: "Olha, aquela aluna ainda não percebe isto, ainda não percebe aquilo ou ainda tem dificuldades ali...". A gente procura colmatar essas dificuldades. A nível profissional, eu acho que é assim. (...) "Mas se fizéssemos assim era melhor". [A_GA3;E2;11]</i></p> <p><i>Trouxe o modelo do CAF para a escola, as colegas estudaram-no, fizeram alguma formação, não foi muita a formação que fizeram, foi essencialmente em conjunto fazer um estudo... e uma autoformação. [B_D: 5]</i></p> <p><i>Ao pensarmos como será a melhor forma, também nos estamos a enquadrar, uma vez que somos professores da escola e exercemos as mesmas funções que toda a gente. [B_GA:E3:11]</i></p> <p><i>Muitas vezes partimos daquilo que é a nossa experiência pessoal e daquilo que já fazíamos, como ideias, troca de ideias, de sugestões que se possam disponibilizar a outros se quiserem também acatar e experimentar e também um pouco da troca de ideias e de experiências... [B_GA:E3:12]</i></p> <p><i>Junto do pessoal não docente, também acho que teve as suas implicações, porque nós andámos a fazer aquele inquérito e as pessoas andavam preocupadas sem saber se os professores responderam bem, se os professores estavam muito satisfeitos, se não estavam satisfeitos. Portanto, mexe alguma coisa com o profissionalismo das pessoas. [B_GA:E1:7]</i></p>

5.3.8. CONSTRANGIMENTOS

A categoria “constrangimentos” dá conta de fatores que, de algum modo, constituíram uma inibição ou uma limitação ao desenvolvimento do processo em melhores condições. As subcategorias que construímos na análise permitem identificar o próprio **modelo** como um fator que interferiu decisivamente, particularmente na escola em que se aplicava a CAF, onde os intervenientes possuíam disposições distintas de acordo com a sua “proximidade” ao modelo *“Fácil, fácil, a linguagem lá era intragável, era empresarial” [B_GA:E4:4], “Foi fácil a implementação do CAF, as pessoas não nos criavam resistências nunca.” [B_GA:E1:4] Não, exato, a rejeição era aos instrumentos [B_GA:E4: 4].*

Também é apontada a interferência da implementação de um novo **modelo de avaliação de desempenho docente**, *“Eu acho que foi uma altura complicada. Como foi na altura da avaliação dos professores, as pessoas confundiram e misturaram a autoavaliação com a avaliação dos professores.” [A_GA1:E1;5], à qual foram atribuídos os principais obstáculos, “Que nos envenenou toda a situação.” [B_D:7], No início foi vista assim, um bocadinho, de lado. Foi um bocadinho na altura também que se falava na avaliação dos docentes... [A_D;8].*

Este contexto, associado à débil prática de avaliação de escola – *“não se fazia isto como um ato sistemático e nem concreto.” [A_D;8]* –, faz emergir a **cultura de avaliação** como um dos constrangimentos à construção deste processo nas escolas: *“O que é isto da autoavaliação? O que é que eles querem? Quando começaram a aparecer os primeiros inquéritos... Anda aqui alguma coisa aqui metida, o que é que eles querem com isto? Não estavam habituados! Não sabiam o que era!” [A_D;8].*

Esta débil cultura de autoavaliação nas escolas refletiu-se em alguma **resistência** em ambas as escolas: *“Ligeira resistência porque não estão habituados ao processo. Mas que depois até trabalham, não é. Mas é sempre, como em tudo há sempre... [B_CP2: E3;4], “Portanto, a autoavaliação nesta escola é muito bem aceite, porque ainda nunca refletiu aquela imagem de que é preciso respirar fundo e é preciso agarrar nas coisas de princípio.” [B_CP2: E3;4], “As pessoas estão cansadas, até da palavra autoavaliação e depois quando eu apareço dizem, lá vens tu com a autoavaliação! [A_GA1:E4;11].* Salientamos

ainda uma afirmação que descreve este constrangimento: “*Sim, senhora, vamos tentar*”. *E continuavam nas suas rotinas.*” [B_D:7].

O **tempo**, ou melhor, a falta dele, aparece com um fator limitativo ao desenvolvimento dos processos de autoavaliação para todos os intervenientes. Esta limitação é bem patente nos discursos dos elementos das equipas de autoavaliação – “*Nós aqui lutamos com uma coisa muito importante, que é do nosso dia-a-dia, a falta de tempo, porque nós só com uma vez por semana a reunirmo-nos aqui não temos tempo para fazer nada.*” [B_GA:E1:15]. Por outro lado os docentes consideram a existência de tarefas na escola que contribuem para o desgaste: “*Nós gastamos muitas horas aqui na escola mas não as gastamos onde queríamos. Olha, estamos em aulas de substituição alguns, por exemplo, ali a gastar tempo para o tremço.*” [B_GA:E1:15].

CONSTRANGIMENTOS (Exemplos)	
Modelo	<p><i>Fácil, fácil, a linguagem lá era intragável, era empresarial. Mas por acaso eu lembro-me, na altura em que começaram a fazer os primeiros planos de melhoria e não sei quê, não foi fácil mesmo estando do outro lado, porque eu olhava para aquilo e não conseguia muitas vezes aplicar. Que aplicava como diretora de turma, o que é que se ia melhorar, as metas... Houve uma certa rejeição, como professora, na altura ainda era só como professora, houve uma certa rejeição à... [B_GA:E4:4]</i></p> <p><i>Foi fácil a implementação do CAF, as pessoas não nos criavam resistências nunca. Só criavam resistência àquilo que ela está a dizer que era ao tipo de entrevista, de inquéritos que vinham lá nos caderninhos para nós passarmos, porque eram difíceis de serem preenchidos e muito repetitivos e muito extensos e as pessoas cansavam-se. Eu pelo menos não senti nenhuma agressividade, sentia que as pessoas quando eram inquéritos que demoravam mais tempo a preencher, é como tudo... [B_GA:E1:4] Não, exato, a rejeição era aos instrumentos. [B_GA:E4: 4].</i></p>
Avaliação de Desempenho Docente	<p><i>(ADD) O grande problema começa por aí. A avaliação, eu quando foi esta situação de centrar nas avaliações, de se pedir aulas assistidas, de se fazer isto, de se fazer aquilo. Eu fui a primeira pessoa a dizer, eu sou contra isto. [A_CG:E1;8]</i></p> <p><i>No início foi vista assim, um bocadinho, de lado. Foi um bocadinho na altura também que se falava na avaliação dos docentes... [A_D;8]</i></p> <p><i>As pessoas confundiram o que era a autoavaliação com a avaliação dos professores. [A_GA1:E1;4]</i></p> <p><i>Eu acho que foi uma altura complicada. Como foi na altura da avaliação dos professores, as pessoas confundiram e misturaram a autoavaliação com a avaliação dos professores. [A_GA1:E1;5]</i></p> <p><i>Qual é o grande problema neste momento? É a avaliação de professores! Que nos envenenou toda a situação. É um tabu, ninguém consegue mexer na avaliação de professores porque a entrada dentro da</i></p>

CONSTRANGIMENTOS (Exemplos)	
	<p>sala de aula não se faz. É uma situação envenenada, é aquilo que temos de melhor e de pior. [B_D:7]</p> <p>É maior sendo uma voz interna, neste momento, há dois anos não seria tanto. Neste momento é complicado, porque é complicado que as pessoas vejam o trabalho de autoavaliação sem ser uma ameaça, especialmente para os professores. Até estabilizarmos o modelo de avaliação... [B_D:13] ...dos professores, de o relacionarmos com a avaliação da escola e com a avaliação externa... Só depois disso estar consolidado é que nós podemos crescer outra vez com a autoavaliação da escola, porque neste momento é visto como uma ameaça. [B_D:13]</p> <p>Portanto, eu neste momento acho que é assim, há uma grande apatia. [B_D: 3]</p>
Cultura de avaliação	<p>O que é isto da autoavaliação? O que é que eles querem? Quando começaram a aparecer os primeiros inquéritos...Anda aqui alguma coisa aqui metida, o que é que eles querem com isto? Não estavam habituados! Não sabiam o que era! Lá está, não se fazia isto como um ato sistemático e nem concreto. E, portanto, perguntavam: Afinal quem manda aqui na escola é o grupo da autoavaliação? Vêm aqui com inquéritos... Então como é? Não estou a perceber nada! (risos) Faziam perguntas... É aquele grupo que manda?... Há medida que começaram a apresentar os primeiros resultados, começou-se a falar no Pedagógico... As conclusões a que tinham chegado... [A_D;8]</p> <p>(avaliar) O que eu estava a falar era dos constrangimentos que se criaram na altura e o próprio Conselho Pedagógico pensava que era exatamente assim que ia acontecer. O problema estava aí: pensava que era assim. Claro que evoluiu, mas era assim que pensavam. A nossa ideia não era essa. Tanto que depois quando começaram a ver que as coisas não eram assim, naquele primeiro encontro no auditório com toda a gente, desvaneceu-se em grande parte essa ideia. Porque todos os professores estavam lá! E perceberam o discurso e perceberam a objetividade de algumas coisas. Sem grandes parangonas, sem grandes malabarismos de linguagem nem de coisa nenhuma. [A_GA1;E3;5]</p> <p>E, então, era como ela estava a dizer, estávamos assim um bocado com o pé atrás. A partir do momento em que viemos tantos, o grupo alargou-se e houve mais conhecimento. [A_GA3;E3;6]</p> <p>Porque também há mais pessoas. Não é só o conselho executivo, há mais pessoas a falarem... [A_GA3;E5;5]</p> <p>Quando começou o ano passado: a equipa de autoavaliação está aqui para nos avaliar, está a aqui para ver o que fazemos mal, está... E havia, porque isto não era... [A_GA3;E5;5]</p> <p>O que torna também a nossa vivência aqui na escola, também exaustiva. [B_CP1: E1;6] Muito intensa.[E2] Também nos cansa. [E3] É isso, exaustiva. [E1] Isto cansa muito. [E3] O estar sempre a refletir... [E1]</p> <p>por exemplo, fomos ver os dossiers de departamento para ver se estavam as planificações feitas, se há testes, se há fichas de recuperação... ...os livros todos de atas, passar a pente fino para que fique tudo organizado e sistematizado porque alguns poderiam não estar, não é? E, portanto, andámos a mexer aí em vários ninhos e, por acaso, as pessoas receberam-nos sempre muito bem e eu nunca senti nenhuma agressividade por parte de nenhum. [B_GA:E1:4]</p>

CONSTRANGIMENTOS (Exemplos)	
	<p><i>Os mais novos estamos a falar da comunidade, de agentes mais novos, têm mais dificuldades, estão mais preocupados com a aula, com a atividade com alunos, com a aplicação, e não têm quase tempo para se integrar nestes instrumentos da autonomia. E claro, depois nas reuniões, tomam conhecimento. Mas, muitas vezes, é difícil. Porque tenho conversas com os mais novos, e é difícil. [A_CG;E2;7]</i></p>
Resistência à mudança	<p><i>E muitas vezes nós temos de arranjar formas de implementar coisas novas, não ter uma atuação tão moldada a essas características, porque muitas vezes também não são aceites pela própria comunidade. [A_CG;E1;8]</i></p> <p><i>Quando uma pessoa tenta intervir de uma forma diferente, com um projeto diferente, com uma atuação diferente, muitas vezes ela não é interpretada da melhor forma pela comunidade. Porque estão habituados a um processo quase de rotina e toda a gente reage, nem que seja... é importante reagir. Mas muitas vezes não reage da melhor forma. [A_CG;E1;9]</i></p> <p><i>Precisamente por causa da autoavaliação. Porque elas se recusam a fazer a autoavaliação. O quê? Temos de fazer gráficos? Nem penses, não faço! Portanto, não vale a pena estarmos a pensar que vamos fazer a autoavaliação de uma atividade, que cada professor faz com a sua turma, porque os professores não entregam. (...) Isto dá muito trabalho. As pessoas estão cansadas, até da palavra autoavaliação e depois quando eu apareço dizem, lá vens tu com a autoavaliação! [A_GA1;E4;11]</i></p> <p><i>E agora não, agora as pessoas já nos veem de outra maneira, já veem, pronto, isto de outra maneira e, portanto, são muito mais colaborantes. [A_GA3;E5;5]</i></p> <p><i>Agora é difícil, é complicado, mas vai-se fazendo. [A_CG;E6;6]</i></p> <p><i>Ligeira resistência porque não estão habituados ao processo. Mas que depois até trabalham, não é. Mas é sempre, como em tudo há sempre... [B_CP2: E3;4]</i></p> <p><i>A autoavaliação mexe por secções e eu acho que isso está muito bem retratado, quem vê os nossos planos estratégicos. Nós estávamos muito bem há quatro anos quando trabalhávamos em ciclos de melhoria, com planos estratégicos, porque quando nós propúnhamos para os departamentos que queríamos ter noventa por cento de sucesso as pessoas diziam: "Sim, senhora, vamos tentar". E continuavam nas suas rotinas. [B_D:7]</i></p> <p><i>Portanto, a autoavaliação nesta escola é muito bem aceite, porque ainda nunca refletiu aquela imagem de que é preciso respirar fundo e é preciso agarrar nas coisas de princípio. Andamos sempre no ambiente da remediação e a remediação não é tão dolorosa como a reconstrução de processos, nesse aspeto... [B_D:7]</i></p>
Tempo	<p><i>E nós aqui não temos capacidade para isso, porque estamos muitas vezes sobrecarregados de trabalho, é horas e horas e horas, são os professores daqui da casa que têm reuniões de departamento, reuniões disto, reuniões daquilo e depois a própria atividade com os pais, receber os pais e muitas vezes, às vezes a resolução de problemas pontuais que não são tão pontuais quanto isso, arrastam-se. [A_CG;E1;5]</i></p> <p><i>O que torna também a nossa vivência aqui na escola, também exaustiva.</i></p>

CONSTRANGIMENTOS (Exemplos)	
	<p>[B_CP1: E1;6] Muito intensa. [E2] Também nos cansa. [E3] É isso, exaustiva. [E1]</p> <p>Nós aqui lutamos com uma coisa muito importante, que é do nosso dia-a-dia, a falta de tempo, porque nós só com uma vez por semana a reunirmo-nos aqui não temos tempo para fazer nada. Tu para trabalhares numas entrevistas, eu ando aqui há mais de quanto tempo para arranjarmos entrevistas para voltarmos a fazer para o critério 1 que é o das Lideranças, a toda a escola, estava tudo feito quando entendemos que não íamos repetir as mesmas, com uma ou outra alteração, que era capaz ser melhor trocarmos, cruzarmos os dados todos. [B_GA:E1:15]</p> <p>Isso demora tempo. E tu não tens tempo! Portanto, nós temos montes de coisas para fazer e chegamos ao final do ano, estudamos um critério, e vemo-nos atrapalhadas, porque não há tempo para mais. (...) Nós gastamos muitas horas aqui na escola mas não as gastamos onde queríamos. Olha, estamos em aulas de substituição alguns, por exemplo, ali a gastar tempo para o tremço. [B_GA:E1:15]</p> <p>(ass UcAt) Eu acho que até se tivéssemos mais tempo, sozinhas íamos mais longe. [B_GA:E1:23]</p> <p>"Eh, pá! Aquilo é fixe, mas dá uma trabalhadeira!". E eu: "Ok, está bem, pronto, vamos ter um bocadinho de trabalho.". [A_GA3;E2;2] E nós aqui não temos capacidade para isso, porque estamos muitas vezes sobrecarregados de trabalho, é horas e horas e horas, são os professores daqui da casa que têm reuniões de departamento, reuniões disto, reuniões daquilo e depois a própria atividade com os pais, receber os pais e muitas vezes, às vezes a resolução de problemas pontuais que não são tão pontuais quanto isso, arrastam-se. [A_CG;E1;5]</p>

5.3.9. PARTICIPAÇÃO DE AGENTES EXTERNOS

A integração de um “amigo crítico”, reconhecido em alguns modelos de autoavaliação como um interveniente importante no processo de autoavaliação, surge também em alguns dos discursos analisados. Esta assessoria ao processo é entendida como uma possibilidade de aceder a **conhecimento** específico, quer científico quer técnico: “Temos a expectativa que alguém que esteja mais dentro do conhecimento...” [E3:22] Teórico. [E4:23] ...atualizado e teórico, nos dê algum contributo para nós evoluirmos mais na prática E3:23].” [B_GA;E:23]. O modo como este conhecimento pode ser introduzido é para alguns intervenientes tido como uma ajuda ao processo: “Eu o que digo é que esta escola tem a X mas a maioria das escolas não tem ninguém. (...) E os professores, por vezes, é o que eu digo, têm uma visão, mas isto está a começar, as pessoas também estão a aprender.” [A_GA3;E5;19], “Que haja alguém... ajude.” [A_GA3;E2;19].

Este elemento é também uma fonte de **legitimidade** do trabalho que se faz na escola: “*Outra situação, lá voltamos à metáfora do espelho, dar-nos uma imagem da forma como estamos a trabalhar.*” [B_D: 13]; “*E depois é criar uma voz, é criar uma voz que se oiça forte, que possa ser ouvida pela escola, porque não é fácil neste momento criar uma voz consensual que seja aceite pela escola.*” [B_D: 13].

RAZÕES PARA A PARTICIPAÇÃO DE AGENTES EXTERNOS (Exemplos)	
Conhecimento específico	<p><i>E porquê? Por um lado porque nós, o tal enquadramento teórico, nós precisamos, é impossível conseguirmos ter todos formação, trabalham em avaliação, mas precisamos de um enquadramento teórico. E, portanto, essa assessoria poderá dar-nos esse enquadramento teórico.</i> [B_D: 13]</p> <p><i>(ajuda externa) Não, não, não era orientação.</i> [A_GA3;E5;18]</p> <p><i>(Ajuda da IGEC) À falta de melhor, eles têm formação para isso. (...) Agora é que eles depois não podem é avaliar a escola...</i> [A_GA3;E5;18]</p> <p><i>(assessoria UCat) Estamos à espera.</i> [B_GA:E1:22] <i>Temos a expectativa que alguém que esteja mais dentro do conhecimento...</i> [B_GA:E3:22] <i>Teórico.</i> [B_GA:E4:23] <i>...atualizado e teórico, nos dê algum contributo para nós evoluirmos mais na prática.</i> [B_GA:E3:23] <i>Nós temos necessidade dessa ajuda que eu te disse: como é que nós podemos mais facilmente, mais rapidamente...</i> (avançar) <i>E temos necessidade de tempo.</i> [B_GA:E1:23]</p> <p><i>Eu o que digo é que esta escola tem a X mas a maioria das escolas não tem ninguém. (...) E os professores, por vezes, é o que eu digo, têm uma visão, mas isto está a começar, as pessoas também estão a aprender.</i> [A_GA3;E5;19]</p> <p><i>Que haja alguém... ajude.</i> [A_GA3;E2;19]</p>
Legitimação	<p><i>Pronto, porque a equipa tem que continuar. Agora, muitas escolas não têm ninguém e são os professores... Por que é que os inspetores, que eu até gostei dos que vieram, pronto, eram muito diretos, eles sabiam o que estavam a perguntar, onde queriam chegar, muito diretos. Eu estive lá e vi. Até me dava vontade de rir. Uma pessoa chega ali ou ali e vê mais ou menos, não é? Por que é que eles também não podiam orientar a nível de escolas?</i> [A_GA3;E5;18]</p> <p><i>Outra situação, lá voltamos à metáfora do espelho, dar-nos uma imagem da forma como estamos a trabalhar. Eu não gosto da ideia do amigo crítico, também sai muito de um modelo... Mas a ideia, o conceito de amigo crítico, não gosto de amigos críticos.</i> [B_D: 13]</p> <p><i>(Ucat) E depois é criar uma voz, é criar uma voz que se oiça forte, que possa ser ouvida pela escola, porque não é fácil neste momento criar uma voz consensual que seja aceite pela escola.</i> [B_D: 13] <i>Convém ser alguém externo. Se é externo, é externo.</i> [A_GA3;E5;19]</p>

5.4. A AVALIAÇÃO EXTERNA NOS DISCURSOS DOS AVALIADOS: AS CATEGORIAS DA ANÁLISE

A participação das duas escolas em processos de Avaliação Externa permitiu-nos aceder a estas experiências recentes, através dos discursos/textos que os diversos intervenientes produziram. A análise desta temática, sugerida pelo guião elaborado, construiu categorias (figura 10) que, na sua maioria, eram *esperadas*, isto é, apesar de não terem sido formalmente construídas *a priori*, eram as conhecidas por referência ao quadro teórico e a bibliografia. Salientamos que as categorias construídas se baseiam em discursos produzidos pelos *avaliados*, papel que quase todos os entrevistados haviam desempenhado.

A evolução da iniciativa de Avaliação Externa das Escolas (IGEC) proporcionou aos avaliados, em particular numa das escolas, a percepção de que *“Se calhar, era muito melhor para nós sermos nós a propormo-nos, do que esperar que fossem eles a selecionar-nos, não é?”. [A_D;9]”*, reveladora da distinta conceção de avaliação percecionada.

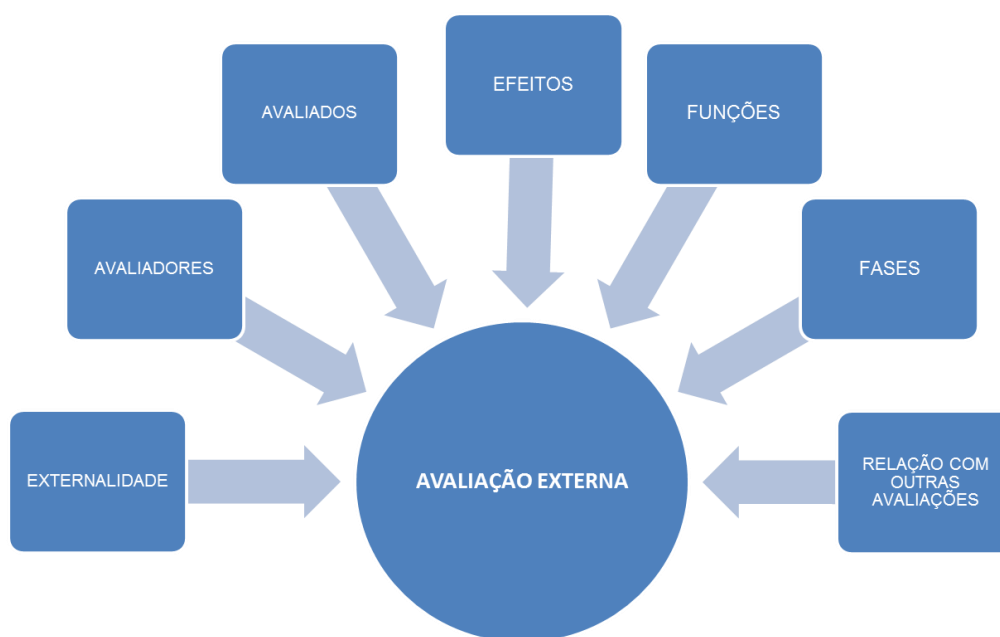


Figura 10 – Dimensões que contribuem para a conceção da avaliação externa: categorias de análise

5.4.1. EXTERNALIDADE – A CONSTRUÇÃO DE UMA IMAGEM DA ESCOLA

Na categoria externalidade, definida a partir da tipologia de avaliação analisada, e se refere, essencialmente, ao posicionamento dos avaliadores face à escola foram cotadas unidades de sentido que aludiam às características que este confere ao modo de avaliar, a partir do ponto de vista dos avaliados. Assim, considerámos nesta categoria todas as referências a esta relação: a construção de uma outra **imagem** da escola, “*É como nós em casa, não é? Às vezes alguém de fora e diz olha isto e aquilo não está muito bem. E quem lá está nem repara.*” [A_CG;E3;10], “*E às vezes uma pessoa de fora consegue ver melhor os pormenores do que nós, que estamos implicados.*” [A_CP;E1;5], só possível pela externalidade aos processos e à escola. À externalidade da avaliação aparecem associadas a **independência** – “*Em princípio são pessoas independentes, não são tendenciosas (esperamos)*” [A_CG;E6;7] – e os **saberes técnico e científico** “*Eu acho que eles têm o Know-how dos técnicos.*” [A_CP;E1;2], “*Querer cientificar tudo ao pormenor,*” [A_CP;E3;4].

O modo como se concretiza o processo de avaliação proporciona, por outro lado, um **instantâneo** da escola, dado que a “*escola tem dinâmicas próprias que às vezes escapam a esse olhar, pretensamente, ou se calhar, não pretensamente... não sei, científico, às vezes.*” [A_CP;E3;4], “*... e o tempo que eles estão nas escolas? Se calhar não lhes permite fazer uma avaliação a fundo... e se calhar verdadeiramente real.*” [A_D;3].

EXTERNALIDADE – A CONSTRUÇÃO DE UMA IMAGEM DA ESCOLA (Exemplos)	
Visão externa	<p><i>que também fazem avaliações periódicas, que funcionam de uma forma um pouco diferente, têm parâmetros um pouco diferentes mas que são muito importantes, porque a própria escola depois apercebe-se de quais são os seus pontos fracos, que muitas vezes internamente é difícil de as pessoas aperceberem-se. É como nós em casa, não é? Às vezes alguém de fora e diz olha isto e aquilo não está muito bem. E quem lá está nem repara.</i> [A_CG;E3;10]</p> <p><i>Como não há nada na vida que só traga vantagens, também temos que ver o outro lado mais neutro para conseguirmos perceber as nossas fragilidades, porque sozinhos nem sempre é tão visível ou pelo menos, o nosso olho não é tão dinâmico nesse aspeto. Há um ditado popular que diz: Atrás um olho do outro vê-se e na nossa não.</i> [A_CP;E1;3]</p> <p><i>Eu acho que foi importante.</i> [A_GA3;E1;E2;16] <i>Foi importante porque eles têm outra perspetiva, outra visão.</i> [A_GA3;E5;16]</p> <p><i>Exatamente, são os olhos de fora.</i> [A_GA3;E6;16]</p>

EXTERNALIDADE – A CONSTRUÇÃO DE UMA IMAGEM DA ESCOLA (Exemplos)	
	<p><i>Quem está de fora às vezes vê com outros olhos, que nós como estamos aqui dentro não vemos. [A_CP;E5;3]</i></p> <p><i>E às vezes uma pessoa de fora consegue ver melhor os pormenores do que nós, que estamos implicados. [A_CP;E1;5]</i></p>
Construção científica/técnica	<p><i>Em princípio são pessoas independentes, não são tendenciosas (esperamos) e portanto fazem uma avaliação, se calhar, até mais correta, mais justa, acho que sim... [A_CG;E6;7]</i></p> <p><i>Eu acho que eles têm o Know-how dos técnicos. Nós conseguimos sempre espelhar aquilo que se passa. [A_CP;E1;2]</i></p> <p><i>Mas eu acho que também o know-how deles é capaz de perceber... [A_CP;E1;5]</i></p> <p><i>Para os números, objetiva. Querer cientificar tudo ao pormenor, acaba por, se calhar, cair num outro erro, igual aquele quando não havia avaliação nenhuma e as coisas eram feitas de um modo empírico. Pronto, e a escola tem dinâmicas próprias que às vezes escapam a esse olhar, pretensamente, ou se calhar, não pretensamente... não sei, científico, às vezes. [A_CP;E3;4]</i></p>
Instantâneo	<p><i>Eu acho que, devia passar por mais tempo. Porque eu acho que é um trabalho muito de gabinete. Não é? Eles praticamente nem conseguem ver como é que são os espaços, como é que as pessoas interagem, na sala dos professores...porque não têm outra hipótese, a formatação deles é mesmo assim. Não têm outra hipótese. Se calhar, eu não sou ninguém para estar aqui a falar, mas acho que deviam mudar... sei lá! Eu acho que as entrevistas são importantes. [A_D;15]</i></p> <p><i>... E depois, lá está, não são da casa, não estão aqui sempre. Fizeram a avaliação e está feito! Depois, só vêm passados 4 anos. [A_D;11]</i></p> <p><i>Uma delas, (...) não se apercebem da dinâmica da escola, da envolvimento, mas por outro lado, porque também estão mais ausentes, conseguem perceber de situações que a nós, que estamos mais envolvidos, nos passam um bocadinho mais ao lado. [A_CP;E1;2]</i></p> <p><i>... e o tempo que eles estão nas escolas ? Se calhar não lhes permite fazer uma avaliação a fundo... e se calhar verdadeiramente real. [A_D;3]</i></p> <p><i>É, o estar. Mas, depois é preciso haver mais algum tempo para... nem que seja informalmente. O ir a uma sala de aula, por exemplo, não quer dizer que fosse com carácter de fiscalizar, mas ver, ou até passar por salas... sei lá! Ir a uma escola EB1, bom eles foram, mas estiveram lá, quê? 5 minutos? No fundo eles vão... um bocado... Não sei, penso que é como num emprego. Só a conheces quando está a trabalhar. Lês o currículo, entrevistas a pessoa, não é? E depois só a conheces quando ela está a trabalhar. É ou não é? Há aqui qualquer coisa que... eu não sei o quê! Eu não sei! Não sou estudiosa a esse nível. Mas acho que falta aqui mais qualquer coisa. Para ela ter a seriedade e importância que tem. Para ela ser séria e pertinente tem que ter mais qualquer coisa. Não sei se é de mais dias, se é menos dias, se... [A_D;15;16]</i></p>

5.4.2. AVALIADORES

A categoria avaliadores, definida *a priori*, já que tipifica o tipo de avaliação – externa – foi construída pelos avaliados (autores dos discursos analisados) em torno de conceito-chave. A **subjetividade** da avaliação produzida “há uma parte da subjetividade que advém do próprio avaliador, não é? Nós não sabemos que formação o próprio avaliador teve e da... ..e que visão do mundo e que critérios tem, portanto, há ali muita subjetividade.” [B_D: 4], a **pré-formatação** conferida quer pelo modelo implementado quer pela função de avaliador “Eles têm todos as mesmas dicas. [B_CP1: E2;5], “Eles entram nas salas de aula mas para ver o clima relacional, eles não entram para avaliar...” [B_D: 8]; a **pré-conceção** do resultado da avaliação “quem vinha de fora, já estava de certa forma... já tinha, ou não digo preenchida, mas já vinha com uma ideia quase já preconcebida.” [A_CP;E3;4], “E essa recolha de informação de certa forma também já tinha condicionado...” [A_CP;E3;4].

AVALIADORES (Exemplos)	
Subjetividade	<p>A fase de avaliação através deste modelo é extremamente subjetiva, não tão subjetiva como as pessoas às vezes pensam, portanto, o modelo é racional, há uma parte da subjetividade que advém do próprio avaliador, não é? Nós não sabemos que formação o próprio avaliador teve e da... ..e que visão do mundo e que critérios tem, portanto, há ali muita subjetividade. [B_D: 4]</p> <p>Eles têm todos as mesmas dicas, só que a postura e as maneiras de ser, não é? Eu acho que nós, apesar de tudo, tivemos uma postura equilibrada, assertiva das pessoas que vieram. Tivemos sorte. [B_CP1: E1;5]</p> <p>Foi um marco. Mas volto a dizer, depende da equipa que vem fazer. Nem pode ser demasiado laxista, mas também não pode ser demasiado penalizadora, portanto inspetiva. Tem de ter uma posição. [B_CP1: E1;5]</p> <p>Classificou, exatamente. Eu acho que tem mais a ver com o perfil de quem vem. Eu acho que também tem a ver com a equipa que vem fazer esta... Qual é a postura. [B_CP1: E1;5]</p> <p>Julgo que se um agrupamento for muito mau, mau para eles, não há volta a dar porque as perguntas são feitas numa base... [A_GA2;E1;6]</p> <p>Têm de ser justos mas ao mesmo tempo tentar extrair as informações de uma maneira mais soft. E conseguir chegar lá. Se calhar, sem aquela imposição. [B_CP1: E1;6]</p> <p>Andou assim um bocadinho a questão sobre o que é que se fazia cá no Agrupamento e o que é que não se fazia que se devia fazer. Sobre o que é que nós iríamos... sobre o que é que se iriam debruçar quem...[A_GA2;E4;5]</p>
Pré-formatação/ Pré-conceção	<p>Eles têm todos as mesmas dicas. [B_CP1: E2;5]</p> <p>Eu sei que eles têm uma formatação que às vezes... e o tempo que eles</p>

AVALIADORES (Exemplos)	
	<p><i>estão nas escolas ? Se calhar não lhes permite fazer uma avaliação a fundo... e se calhar verdadeiramente real. [A_D;3]</i></p> <p><i>Já vêm com uma ideia preconcebida. [A_CP;E1;4]</i></p> <p><i>Andou assim um bocadinho a questão sobre o que é que se fazia cá no Agrupamento e o que é que não se fazia que se devia fazer. Sobre o que é que nós íamos... sobre o que é que se iriam debruçar quem...[A_GA2;E4;5]</i></p> <p><i>Houve um aspeto menos agradável durante o painel, que eu senti. Foi quem estava, quem vinha de fora, já estava de certa forma... já tinha, ou não digo preenchida, mas já vinha com uma ideia quase já preconcebida. Eu sentia que às vezes estava a falar, e os meus colegas estávamos, a falar, mas aquilo... pronto, está bem. Estamos a ouvir. Estamos a fazer a nossa obrigação. Senti isso. [A_CP;E3;4]</i></p> <p><i>E às vezes essa parte... as pessoas já com o trabalho feito. Já tinha havido recolha de informação. E essa recolha de informação de certa forma também já tinha condicionado... [A_CP;E3;4]</i></p> <p><i>Já tinham recolhido informações e tinham ideias preconcebidas de outros painéis [A_CP;E4;4]</i></p> <p><i>O que é que acontece, a IGE quer avaliar escolas sem avaliar os professores individualmente, portanto, eles não entram na sala de aula, enquanto noutros modelos que tinham anteriormente, a avaliação integrada, entraram nas salas de aula. Eu tenho uma interpretação para isso: é que eles ao irem a uma aula e assistirem a uma aula, deduziram que não conseguiam avaliar nada porque não se avalia nada por uma aula assistida. Esta realidade fez com que eles omitissem a entrada... Eles entram nas salas de aula mas para ver o clima relacional, eles não entram para avaliar... Entram, perguntam se está tudo bem e ao entrar a pessoa até do lado de fora se apercebe de algumas coisas, não é. [B_D: 8]</i></p>

5.4.3. AVALIADOS

Construímos a categoria avaliados em torno das perceções destes face à avaliação externa. Dos discursos produzidos pelos atores emergiram posturas face ao momento ou ao processo de avaliação, que são apresentados nas subcategorias. É atribuída uma **artificialidade** ao momento “*Porque apesar de tudo, é sempre uma situação artificial. Ou melhor, é difícil nós conseguirmos as vezes transmitir aquilo que de facto fazemos (...)*O perceber as condições, enfim, tudo o que... acaba por ter sempre um carácter artificial.” [A_CP;E3;2], que constrói da escola “*Uma imagem mais idílica. [A_CP;E1;5].* A **fabricação** de uma escola para a avaliação é também considerada nos discursos “*Não se diz às pessoas que estão a pôr as questões aquilo que realmente se passa, porque nós queremos dar, se calhar, a tal ideia...*” [A_CP;E5;5].

AVALIADOS (Exemplos)	
Artificialidade	<p><i>Tem as suas vantagens, mas também tem algumas limitações. Porque apesar de tudo, é sempre uma situação artificial. Ou melhor, é difícil nós conseguirmos as vezes transmitir aquilo que de facto fazemos, toda a vivência, toda a dinâmica da escola a quem está a, a quem vem de fora... Estamos sentados à volta de uma mesa e as pessoas também, de fora, poderá faltar-lhes essa envolvência, o estar aqui, o viver na escola. O perceber as condições, enfim, tudo o que... acaba por ter sempre um carácter artificial. [A_CP;E3;2]</i></p> <p><i>Se calhar não lhes permite fazer uma avaliação a fundo... e se calhar verdadeiramente real. [A_D;3]</i></p> <p><i>Apesar, de cada vez que estão cá os Srs. Inspetores isto ser um constrangimento... porque é diferente, nervosa,... porque é uma avaliação. [A_D;15]</i></p> <p><i>Se calhar, era muito melhor para nós sermos nós a propormo-nos, do que esperar que fossem eles a selecionar-nos, não é?. [A_D;9]</i></p> <p><i>Porque estão habituados a um processo quase de rotina e toda a gente reage, nem que seja... é importante reagir (...) são elementos que estão num contexto diferente, muitas vezes, a própria situação geográfica, o contexto sociocultural, o próprio ambiente da escola, da caracterização do grupo das crianças, será uma mais-valia essa avaliação. [A_CG;E1;9]</i></p> <p><i>mas eu julgo que os moldes em que se fazem essas visitas estão feitos e formatados para encontrar esses mesmos problemas. Julgo que se um agrupamento for muito mau, mau para eles, não há volta a dar porque as perguntas são feitas numa base... Parece aqueles testes psicotécnicos usados pelas forças militares em que a dada altura perguntam se nós gostamos de animais e duzentas e tal perguntas a seguir perguntam se nós comeríamos carne de cavalo ou qualquer coisa assim [A_GA2;E1;6]</i></p>
Fabricação	<p><i>Muitas vezes inconscientemente ou às vezes conscientemente, não se faz esse trajeto. Não se diz às pessoas que estão a pôr as questões aquilo que realmente se passa, porque nós queremos dar, se calhar, a tal ideia... [A_CP;E5;5] Uma imagem mais idílica. [A_CP;E1;5]</i></p> <p><i>Se lhe disserem no ano X vamos ter a avaliação externa, eles preparam-se. Têm um exame! Têm um exame, preparam-se. Eu vou preparar-me, eu vou trabalhar. [A_GA1;E4;14]</i></p>

5.4.4. FUNÇÕES

Na categoria funções da avaliação externa as subcategorias que construímos são, de alguma forma, coincidentes com as que se apresentaram para a autoavaliação, aqui consideradas a partir dos discursos de avaliados. A função de **controlo** “que esta avaliação externa, (...), independente, quem trabalha no campo vai ver o que é o exemplar, o que é o prático, o que se faz, compara com os normativos, tem o seu valor. [A_CG;E2;9]; “E aí um elemento

externo poderá de alguma forma fazer uma crítica, que independentemente, de ser mais positiva ou menos positiva ou negativa, é importante no sentido da pessoa não continuar a exercer uma linha de ação naquele sentido.” [A_CG;E1;8], é construída numa conceção de externalidade e função da administração, “Se não houvesse inspeção esses aspetos, se calhar, ficariam um bocadinho descuidados.”[A_GA2;E2;8].

A **monitorização** é uma função que é também expressa nos discursos analisados, “Se houver alguém que chame a atenção no que é que fez, até poderá dar algumas sugestões, depois as sugestões...” [A_CG;E1;8]; claramente distinta de outras atribuídas à IGEC “Mas eu penso que até uma certa altura a inspeção era inspeção, ponto. Hoje acho que há dois momentos distintos, que é a monitorização e a inspeção. Coisa que não se sentia antes. Antes sentia-se muito a inspeção e eu penso que hoje a inspeção já assume dois papéis. A da monitorização, que é mais pedagógica, ver como está, dar sugestões, dizer isto está bem, isto está mal. E depois a inspeção que virá posteriormente.” [B_CP1;E1;4].

A **prestação de contas** expressa a ideia dos avaliados acerca desta iniciativa avaliação externa, “Até porque o próprio ciclo da Avaliação Externa é de 4 em 4 anos. Nós fomos sujeitos a uma Avaliação Externa no ano passado e daqui a 3 anos vamos ser sujeitos a novamente à Avaliação Externa. E o que a Avaliação Externa nos vai pedir é o historial destes 4 anos. Que elementos temos de cada ano, o que é que avaliamos, os planos que fomos estabelecendo e os resultados que foram sendo conseguidos.” [A_GA1;E2;2].

À AEE são também atribuídas as funções de **melhoria** e de **orientação da ação** da escola, “ver o que é pode ser, de facto, melhorado e sublinhar e incentivar a continuação daquilo que de bem se possa estar a fazer.” [A_CP;E3;3], “Mas eu vejo também este tipo de avaliação como também uma linha orientadora, como orientação. Até que ponto o nosso trabalho está a ser feito, para onde é que estamos a caminhar. Será que estamos a caminhar para um caminho certo? [A_CP;E1;5].

FUNÇÕES (Exemplos)	
Controlo	<p><i>cada vez mais é a preocupação não só com, não é nossa, é dos dirigentes, é de haver muita informação, muita informação, mas depois tem de avaliar, de se testar na prática se tem resultados ou não tem. E se tem resultados, tudo bem, se não tem então temos de questionar, porque é que não teve resultados. É isso que faz a avaliação externa, não é? Eu acho que, não só, não só, mas será um contributo, não é? Porque a certa altura a pessoa está farta de estar mergulhada em documentação e, que, escrever coisas bonitas todos nós sabemos, todos nós temos anos e anos de processo de ensino e sabemos perfeitamente como é que se apresentam coisas que dizem, estão extremamente bem fundamentadas, teoricamente... A avaliação externa de alguma forma é importante, porque poderá ver de que forma está a haver uma atuação prática, em que há uma base, em que a pessoa que está a fazer essa aplicação prática, teve. Com base naquela documentação, eu fiz isto, isto e isto e baseei-me neste princípio. E aí um elemento externo poderá de alguma forma fazer uma crítica, que independentemente, de ser mais positiva ou menos positiva ou negativa, é importante no sentido da pessoa não continuar a exercer uma linha de ação naquele sentido. [A_CG;E1;8]</i></p> <p><i>que esta avaliação externa, (...), independente, quem trabalha no campo vai ver o que é o exemplar, o que é o prático, o que se faz, compara com os normativos, tem o seu valor. [A_CG;E2;9]</i></p> <p><i>...vinha inspecionar, não é? ...[A_GA2;E4;5]</i></p> <p><i>Se não houvesse inspeção esses aspetos, se calhar, ficariam um bocadinho descuidados. ...[A_GA2;E2;8]</i></p> <p><i>Para dar uma nota. E para nos confortar... A_GA1;E4;14]</i></p>
Monitorização	<p><i>Se houver alguém que chame a atenção no que é que fez, até poderá dar algumas sugestões, depois as sugestões... [A_CG;E1;8]</i></p> <p><i>Mais uma vertente de monitorização [B_CP1: E1;4]</i></p> <p><i>Mas é importante para que as pessoas também sintam se estão a evoluir, se estão paradas no tempo, se regrediram... [A_D;3]</i></p> <p><i>Eu penso que hoje em dia, não sei se o que eu vou dizer é verdade. Mas eu penso que até uma certa altura a inspeção era inspeção, ponto. Hoje acho que há dois momentos distintos, que é a monitorização e a inspeção. Coisa que não se sentia antes. Antes sentia-se muito a inspeção e eu penso que hoje a inspeção já assume dois papéis. A da monitorização, que é mais pedagógica, ver como está, dar sugestões, dizer isto está bem, isto está mal. E depois a inspeção que virá posteriormente. [B_CP1: E1;4]</i></p> <p><i>Aliás eu acho que no texto descritivo, lembro-me da altura em que o li. O texto descritivo da Inspeção, fala muito, também fala muito dos processos. Do que se faz e como se faz. [B_CG;E2;10]</i></p>
Prestação de contas	<p><i>...externa à escola. Serve, essencialmente... Pronto, vamos cair naquela situação, há a prestação de contas, serve sempre para fazer a prestação de contas, serve para avaliar da eficácia da própria organização, portanto, dar um olhar... Como eu já ouvi dizer, é um espelho, a metáfora de um espelho, para a organização, no fundo, ter consciência das suas práticas de forma a poder a sentir...[B_D: 4]</i></p> <p><i>Mas há uma coisa que a mim me preocupa nesta avaliação externa, é que é a preocupação exagerada com os resultados. Eu acho que os resultados são importantes mas é preciso ver primeiro o que é que vai dar esses resultados. Não é?! O caminho, o processo que chega a esses resultados.</i></p>

FUNÇÕES (Exemplos)	
	<p><i>E acho que avaliação externa devia preocupar-se mais com esse processo. [A_D;3] O que interessa não é a construção do perfil da escola, que no fundo é o que a Avaliação Externa vem ver. [A_D;6]</i></p> <p><i>Até porque o próprio ciclo da Avaliação Externa é de 4 em 4 anos. Nós fomos sujeitos a uma Avaliação Externa no ano passado e daqui a 3 anos vamos ser sujeitos a novamente à Avaliação Externa. E o que a Avaliação Externa nos vai pedir é o historial destes 4 anos. Que elementos temos de cada ano, o que é que avaliamos, os planos que fomos estabelecendo e os resultados que foram sendo conseguidos. [A_GA1;E2;2]</i></p> <p><i>E depois isso claro que se vai refletir na avaliação externa, porque depois quem vier perguntar como é... e ver que melhorias é que se procuraram fazer em relação a isto ou aquilo... isso vai-se refletir nessa avaliação que se vai fazer. [A_CP;E5;8]</i></p>
Melhoria	<p><i>Nós vemos as coisas por um lado que, se calhar, não as deveríamos ver. Porque essas avaliações tendem a que se melhore a maneira como se trabalha na escola. É isso que elas procuram. É a melhoria... [A_CP;E5;3]</i></p> <p><i>Também vejo nesse sentido, para melhorar. [A_CP;E2;3] Sim, não tem a ver com rankings, nem nada disso... Eu acho que é para a escola ter a noção das suas limitações e tentar melhorar. [A_CP;E2;3] É aquela lógica dos pontos fortes, dos pontos fracos... ver o que é pode ser, de facto, melhorado e sublinhar e incentivar a continuação daquilo que de bem se possa estar a fazer. [A_CP;E3;3]</i></p> <p><i>Uma avaliação externa implica uma monitorização de todos os processos, dos conteúdos, de tudo o que envolva a disciplina na escola para uma melhoria. [B_CG;E1;3]</i></p> <p><i>Agora se as pessoas depois conseguem rapidamente melhorar ou não, isso é outra questão. As pessoas não têm todas o mesmo ritmo... [A_D;12]</i></p>
Orientar a ação	<p><i>Mas eu vejo também este tipo de avaliação como também uma linha orientadora, como orientação. Até que ponto o nosso trabalho está a ser feito, para onde é que estamos a caminhar. Será que estamos a caminhar para um caminho certo? [A_CP;E1;5]</i></p> <p><i>é importante que fez mexer. [A_CG;E2;3]</i></p> <p><i>E depois é a avaliação externa que nos vai dizer o que é que não está tão bem e que nos faz reformular. [B_CP1: E2;11]</i></p> <p><i>Ah, foi bom. Eu acho que o resultado, em termos gerais, foi bom. (...) Acho que estávamos conscientes de que... [B_GA:E3:14] Fazemos o melhor que podemos. [B_GA:E4:14] O melhor que sabemos, não é? Pronto, o que não fizemos bem, alguém que nos diga como é que deve ser feito. [B_GA:E2:14]</i></p> <p><i>Que nós às vezes estando em casa não nos apercebemos e às vezes até uma chamada de atenção é boa para corrigir. [A_GA3;E6;13]</i></p>

5.4.5. FASES

Para além das etapas descritas em documentos que informam sobre a Avaliação Externa das Escolas, esta categoria foi construída com base nas fases percecionadas e experienciadas pelos avaliados durante o seu processo, em cada escola.

Na fase inicial *“A direção informou que isso ia acontecer, tomamos conhecimento dos campos que essa inspeção ia ter como alvo, os assuntos.”* [A_CG;E2;1] e a escola **prepara-se** para a avaliação. Este momento é percecionado como uma estratégia mobilizadora, por alguns, *“Sim, a diretora. A apresentação da escola, todos os aspetos...”* [B_GA:E4:13] *Ela fez umas reuniões de preparação, não fez?* [B_GA:E3:13] *Fez, fez. Fez. Deu-nos a história da escola...* [B_GA:E2:13] *Não, ela reuniu por equipas.”* [B_GA:E1:13], *“Envolveram-se em procurar ver o que é que eles iriam avaliar. Procurar evidências do que realmente tinha sido feito. O que fizemos aqui?! Fizemos isto, fizemos aquilo...Ao procurar a evidências, não só detetaram o que poderiam ter feito melhor ou mais, não é...Como verificaram finalmente que tinham feito imenso e... depois houve aquela... Houve um espírito de união muito grande.”* [A_D;4]; e não percecionada, por outros, *“Também não vi nada disso, se houve preparação foi aqui, por que não se viu.”* [A_GA2;E2;5], *“Na minha escola também não se viu.”* [A_GA2;E3;5]. A distinta perceção desta fase parece revelar diferenciadas relações com o processo, quer dos interlocutores, quer das diferentes escolas no Agrupamento.

A fase da **avaliação** (processo propriamente dito) foi percecionada como um momento de clarificação, de explicitação por parte dos avaliados *“Eu estive presente em dois painéis. e achei que as perguntas estavam bem colocadas, faziam a prospeção, tinha uma lógica e eles aperceberam-se dos constrangimentos, dos pontos fortes e com base nos dados e naquele documento que se elaborou...”* [A_CG;E2;3], e de modo distinto por diversos entrevistados *“Eu acho que foi muito engraçada a avaliação externa porque eu, a minha postura nos painéis, porque fui a dois, foi uma postura em que eu estive muito à vontade, porque senti que estava a falar daquilo que eu fazia efetivamente.* [B_CP1: E1;2], *“Não estava a inventar, estava a falar exatamente o que fazia, como se estivesse a contar uma história, a história das minhas vivências na escola.”* [B_CP1: E1;2]. Esta (re)construção é confrontada com uma outra perceção desta fase,

diretamente relacionada com a subcategoria construída dos avaliadores, uma preconceção que se reafirma no momento da avaliação na escola: *“mas eu julgo que os moldes em que se fazem essas visitas estão feitos e formatados para encontrar esses mesmos problemas. Julgo que se um agrupamento for muito mau, mau para eles, não há volta a dar porque as perguntas são feitas numa base... Parece aqueles testes psicotécnicos usados pelas forças militares em que a dada altura perguntam se nós gostamos de animais e duzentas e tal perguntas a seguir perguntam se nós comeríamos carne de cavalo ou qualquer coisa assim.”* [A_GA2;E1;6].

O momento em que escola conhece as **classificações**, através da receção do relatório de avaliação assume ainda pouca relevância, *“E se eu considero que o momento de preparação é o mais rico, porque as pessoas organizam, constroem, compreendem-se porque se vão apresentar ao exterior, o último momento, que é o momento de tomar conhecimento dos resultados, está extremamente desvalorizado nas escolas.”* [B_D: 4]. A “desvalorização” desta fase é bem patente em alguns discursos analisados, pelo desconhecimento revelado *“Sim, lá está, se calhar essa informação não chegou logo a nós, principalmente, eu falo por mim, às escolas do 1º Ciclo.”* [A_GA2;E2;6], *“Para a comunidade se calhar não. [A_GA3;E5;13] Se calhar não.[E3] Exato, se calhar para a comunidade... [E2] Pois, mas os pais não têm essa informação.”* [A_GA3;E4;13].

Os discursos analisados associam esta fase com um momento de identificação (ou não) com a imagem da escola relatada e classificada *“Acho que não andou muito longe. Perceberam que havia alguns constrangimentos aqui com as estruturas, acho que perceberam isso. Aliás, até está referido no relatório. Mas acho que transpareceu a imagem da escola.”* [A_CG;E4;3], sendo atribuído o (eventual) desvio à própria avaliação (externa) *“O relatório deles? Sim, no geral, sim! Acho que há algumas coisas que eles não têm conhecimento suficiente para...”* [A_D;11].

Importa referir a ação que coletivamente se projeta a partir das classificações, reveladora da importância atribuída à AEE, *“Consideram que chegaram os resultados, está feito. Isso é que não pode ser.”* [B_D: 5], *“Neste momento outra coisa que a equipa está a fazer é ler novamente o relatório da nossa avaliação externa e avaliar em relação àquele relatório o que é que nós*

evoluímos ou não evoluímos no espaço de dois anos, até porque muito provavelmente dentro de outros dois anos entraremos num novo ciclo de avaliação.” [B_D: 5].

FASES (Exemplos)	
Preparação	<p>A direção informou que isso ia acontecer, tomamos conhecimento dos campos que essa inspeção ia ter como alvo, os assuntos. Participei num painel. [A_CG;E2;1]</p> <p>Eu pessoalmente acho, claro que também é um processo, de certo modo, novo na escola, este de que estamos a falar, que é envolver toda a gente. [B_CP2: E3;4]</p> <p>Acho que sim. Mas não, não... Quando digo, envolver... não andaram a esconder...não! Envolveram-se em procurar ver o que é que eles iriam avaliar. Procurar evidências do que realmente tinha sido feito. O que fizemos aqui??? Fizemos isto, fizemos aquilo...Ao procurar a evidências, não só detetaram o que poderiam ter feito melhor ou mais, não é...Como verificaram finalmente que tinham feito imenso e... depois houve aquela... Houve um espírito de união muito grande. A nível de pais...toda a gente. Uma união, uma preocupação,... um certo nervosismo também! [A_D;4]</p> <p>pelo menos os que estavam para os painéis, os que já tinham sido escolhidos para os painéis falavam uns com os outros [A_GA2;E4;4]</p> <p>agrupamento preparou-se de uma forma normal. Tentou escolher-se o painel mais heterogéneo possível, ou seja, eu tinha uma das turmas mais normais, ou só de um ano também que isso contou muito, escolheram um dos mais novos do sítio – que aí eu já não era, mas quase – e escolheram alguém que já tivesse lá há muito tempo e depois o resto vem por acréscimo: pais, alunos... Julgo que foi, pronto, muito honestamente, foi escolhido sem segundas intenções. [A_GA2;E1;5]</p> <p>Para já a primeira expectativa que nós soubéssemos bem aquilo que estávamos a fazer. [A_GA2;E1;5]</p> <p>A mim pelo menos não me pediram que preparasse com documentos nem com nada disso. [A_GA2;E4;5]</p> <p>Também não vi nada disso, se houve preparação foi aqui, por que não se viu. [A_GA2;E2;5]</p> <p>Na minha escola também não se viu. [A_GA2;E3;5]</p> <p>Sim, para conversarmos, o que é que vamos dizer, o que é nós já fizemos, o que é que nós não fizemos... Ao fim ao cabo, as perguntas até não tiveram nada a ver, mas pelo menos juntamo-nos três ou quatro vezes, para conversarmos, para lermos, para revermos a matéria. O que é que fizemos, o que é que não fizemos, o que é isto, o que é aquilo, não foi para combinarmos nada. [B_CG;E2;4]</p> <p>Tem uma fase prévia que é quando a escola se prepara para a avaliação, e isso é o melhor momento, porque é quando se sente que a escola ainda é uma organização coerente, é onde se sente que as pessoas têm objetivos comuns, que há coisas que as unem e que as pessoas lutam em conjunto. A fase de preparação é uma fase de mais-valia para a escola. [B_D: 4]</p> <p>Ah, isso foi muito giro! (nova avaliação) Anda toda a gente muito preocupada! [B_GA:E4:12]</p> <p>Eu até estive convosco e estive como diretora de turma, eu achei que a</p>

FASES (Exemplos)	
	<p>gente estava tão por dentro daquilo que não se sentiu constrangida com as questões feitas, estava-se à vontade para responder, não havia problemas. Quando as pessoas não estão por dentro das matérias, não se sentem à vontade, mas acho que mesmo na direção de turma, as pessoas que falaram espontaneamente e na equipa acho que não houve problemas nas questões que nos foram colocadas. [B_GA:E2:13]</p> <p>É, estávamos de espírito aberto. Agora, houve assim aquele nervoso miudinho, não é? Como é que será a equipa que vem? Até que ponto é que vai... Mas acho que... [B_GA:E3:13] Olha, eu acho que nós também tivemos sorte. [B_GA:E4:13]</p> <p>(preparação) Sim, a diretora. A apresentação da escola, todos os aspetos... [B_GA:E4:13] Ela fez umas reuniões de preparação, não fez? [B_GA:E3:13] Fez, fez. Fez. Deu-nos a história da escola... [B_GA:E2:13] Não, ela reuniu por equipas. [B_GA:E1:13] Eu tenho ideia que foi assim geral em que apresentou mais ou menos o que ia apresentar. [B_GA:E4:13] Deu-nos o guião, deu-nos o relatório que ela mandou para eles, mas não houve assim mais nada. [B_GA:E1:13]</p> <p>Sim, sim. Nada de outro mundo... [B_GA:E3:14] Não foi traumatizante! [B_GA:E1:14]</p> <p>No fundo, esta avaliação externa tem várias fases que são boas para a escola. [B_D: 4]</p> <p>E se eu considero que o momento de preparação é o mais rico, porque as pessoas organizam, constroem, compreendem-se porque se vão apresentar ao exterior, o último momento, que é o momento de tomar conhecimento dos resultados, está extremamente desvalorizado nas escolas. [B_D: 4]</p>
Avaliação	<p>Estive presente num dos painéis e realmente aquilo que, os pontos que foram considerados menos positivos...[A_CG;E4;3]</p> <p>Eu estive presente em dois painéis. e achei que as perguntas estavam bem colocadas, faziam a prospeção, tinha uma lógica e eles aperceberam-se dos constrangimentos, dos pontos fortes e com base nos dados e naquele documento que se elaborou... [A_CG;E2;3]</p> <p>Tudo o que se falou lá foi muito claro. [A_CP;E2;1]</p> <p>Foi tipo assim quase um bicho-de-sete-cabeças porque andavam todos com receio e depois eu, até no painel onde estava não notei que houvesse assim... ..[A_GA2;E4;5]</p> <p>mas eu julgo que os moldes em que se fazem essas visitas estão feitos e formatados para encontrar esses mesmos problemas. Julgo que se um agrupamento for muito mau, mau para eles, não há volta a dar porque as perguntas são feitas numa base... Parece aqueles testes psicotécnicos usados pelas forças militares em que a dada altura perguntam se nós gostamos de animais e duzentas e tal perguntas a seguir perguntam se nós comeríamos carne de cavalo ou qualquer coisa assim [A_GA2;E1;6]</p> <p>É muito informal. E nós já sabíamos. Não é? Já sabíamos porque vai-se ouvindo das escolas. Vão cruzando informação, vão aqui, vão depois acolá, e por isso vão cruzando. Por isso, apesar do nervosismo, não são postas questões muito... (...)Não são perguntas tipo inquisição, não. Uma pessoa vai tendo ali uma conversa e acho que depois eles vão... (...)Não sei se é por acaso. Se calhar não é por acaso, para as pessoas irem falando. E depois os dados são cruzados e eles veem, se falha ali, se falha acolá, se aquilo vai estudado. Não foi nenhum bicho-de-sete-cabeças. [B_CG;E2;2]</p>

FASES (Exemplos)	
	<p>Foi uma coisa muito simples, parecia um ambiente familiar. Estamos todos integrados. [B_CG;E4;2]</p> <p>Eu acho que foi muito engraçada a avaliação externa porque eu, a minha postura nos painéis, porque fui a dois, foi uma postura em que eu estive muito à vontade, porque senti que estava a falar daquilo que eu fazia efetivamente. [B_CP1: E1;2]</p> <p>Não estava a inventar, estava a falar exatamente o que fazia, como se estivesse a contar uma história, a história das minha vivências na escola. [B_CP1: E1;2]</p> <p>Sem as pessoas que estão a ser entrevistadas sentirem isto como forma de as pressionar. [B_CP1: E2;6] Sem serem postas em causa [E1]</p> <p>Sim, estes não eram. Então com é que faz? Estou a ver. E então porque é que faz isso, ora conte-me lá. [B_CP1: E1;6]</p> <p>Até porque eu acho que o nosso painel correu tão bem que às tantas nós já estávamos a falar das cortininhas da sala dos professores que tornaram a escola muito personalizada! Quer dizer, é quase “tu cá, tu lá” com os senhores... [B_GA:E4;14]</p> <p>(influência da visita) No 1º ciclo, não. [A_GA2;E3; E4;6]</p> <p>Mas no caso do meu agrupamento houve, não é mais democrata que os outros, mas houve, o próprio representante do 1º ciclo deslocou-se à escola, até por acaso por estar lá eu mas sei que também foi às outras, se calhar foi onde eu estava primeiro, e disse, mostrou o relatório, vimos, vimos aquilo que para eles supostamente estaria mal, que nós não concordamos na totalidade [A_GA2;E1;6]</p> <p>É assim, para ser sincera eu nunca li o relatório. Tu leste? Não, todo não li. Também não li o relatório. [A_GA2;E2;E4;E3;7]</p> <p>Se está... Não sei, até pode ser que esteja lá na página da internet... ...a culpa é minha que também nunca fui ver. Mas é assim, se houve algum... alguma... Se houve escolas do 1º ciclo que se calhar sentiram mais, estiveram mais envolvidas, foram as escolas escolhidas que só foram duas. [A_GA2;E2;7]</p> <p>As outras escolas do 1º ciclo, assim, quase que passou despercebida a vinda da inspeção, porque é assim... . [A_GA2;E2;7]</p> <p>Em cima do acontecimento era aquele stress, o que é que se iria perguntar, sobre o que é que se iriam debruçar [A_GA2;E4;4]</p> <p>Foi assim uma avaliação para esquecer. Portanto, 3 anos depois...já com o grupo de autoavaliação. Veio a equipa e o trabalho do grupo da autoavaliação foi integralmente respeitado. Isto é, primeiro foi muito fácil. Nós já tínhamos uma organização completamente diferente. Não é só por causa da autoavaliação, mas a autoavaliação foi... [A_GA1;E2;13] A autoavaliação foi crucial. Primeiro os painéis constituíram-se todos. Nós conhecíamos o trabalho, o trabalho das pessoas era conhecido e reconhecido. As pessoas não tiveram dificuldade em dizer o que é que estavam a fazer, como estavam a fazer... E isso foi muito facilitador. [A_GA1;E2;13]</p> <p>E sentirmos que o que nós íamos dizer tinha, de certo modo, tinha mesmo implicações na própria escola. [B_CP1: E3;3]</p> <p>Essa é outra questão. Nós no fundo representamos a escola e até que ponto estamos a fazer essa representação convenientemente. Se nós a representámos mesmo bem, se trazemos todas as práticas, se não nos está</p>

FASES (Exemplos)	
	<p>a falhar alguma coisa. Se somos fieis ao que se faz. [B_CP1: E1;3]</p> <p>E às implicações que tem no futuro que não nós. Quer dizer, para nós é importante também, mas acho peso mais grave ter implicações nos outros que não estão lá [B_CP1: E3;3]</p>
Classificação	<p>(Avalia a escola) Acho que não andou muito longe. Perceberam que havia alguns constrangimentos aqui com as estruturas, acho que perceberam isso. Aliás, até está referido no relatório. Mas acho que transpareceu a imagem da escola. [A_CG;E4;3]</p> <p>Em relação à avaliação final, acho que as preocupações que fizeram transparecer no relatório são as nossas preocupações. (...) Os aspetos positivos foram, de facto, salientados. Há outros em que é preciso haver outro investimento, é preciso melhorar. Mas os pontos fortes da escola foram, a meu ver, devidamente sinalizados [A_CP;E2;1]</p> <p>O relatório deles? Sim, no geral, sim! Acho que há algumas coisas que eles não têm conhecimento suficiente para... [A_D;11]</p> <p>Ou seja, para além de nos vermos no espelho e pensarmos se os resultados são bons ou maus, teria que haver um primeiro momento de aceitação e depois um momento de trabalho para, concordando ou não concordando, trabalhar os pontos que foram apresentados. Isso acho que é uma fragilidade das escolas, na maneira como encaram a sua avaliação externa. [B_D: 4]</p> <p>Consideram que chegaram os resultados, está feito. Isso é que não pode ser. Nós tivemos a avaliação externa que nos foi, pronto, a nível do espelho gostamos da imagem...[B_D: 5]</p> <p>Neste momento outra coisa que a equipa está a fazer é ler novamente o relatório da nossa avaliação externa e avaliar em relação àquele relatório o que é que nós evoluímos ou não evoluímos no espaço de dois anos, até porque muito provavelmente dentro de outros dois anos entraremos num novo ciclo de avaliação. [B_D: 5]</p> <p>Não se percebe muito bem que os pontos fortes e os pontos fracos e as ameaças... Como é que se vai trabalhar aquilo? As pessoas olham e dizem assim: "Como é que a avaliação externa foi avaliada dentro desta escola? Ah, tivemos tantos 'Bons', tivemos tantos 'Muito Bons' estamos muito bem". Porque de facto estamos, estamos nos primeiros dez por cento a nível nacional, com três 'Muito Bons' e dois 'Bons', correu bem. [B_D: 7]</p> <p>Afixou num painel na sala dos professores [B_CG;E3;3] Afixou na sala dos funcionários e nos serviços administrativos também. [B_CG;E4;3]</p> <p>Não, o executivo fez aí uns cartazinhos que afixou. Afixou na sala dos professores... [B_GA:E1:15]</p> <p>(relatório AEE) Não nos debruçamos muito. [A_CG;E4;3]</p> <p>(relatório AEE) Uma reunião específica para isso não. [A_CG;E1;3]</p> <p>(análise relatório) Tivemos acesso. (...) Assim aqui, não. [A_CP;E2;2]</p> <p>(análise relatório) Aqui em Pedagógico não, mas nos departamentos sim. [A_CP;E1;2]</p> <p>(análise relatório) Esteve à disposição de todos. Todos nós tivemos acesso ao relatório e foi discutido dentro dos departamentos, dos vários grupos e mesmo informalmente houve discussão em torno do relatório. [A_CP;E3;2]</p> <p>Sim, lá está, se calhar essa informação não chegou logo a nós, principalmente, eu falo por mim, às escolas do 1º Ciclo. [A_GA2;E2;6]</p> <p>Para a comunidade se calhar não. [A_GA3;E5;13] Se calhar não.[E3] Exato,</p>

FASES (Exemplos)	
	<p><i>se calhar para a comunidade... [E2] Pois, mas os pais não têm essa informação. [A_GA3;E4;13]</i></p> <p><i>(análise e discussão do relatório) Não. [B_CG;E4;4] E2: Não me recordo, acho que não. (...) É assim, eu sei que foi falado no Pedagógico, porque eu nessa altura pertencia também ao Pedagógico, ainda era possível, e no Pedagógico foi falado. Na Assembleia de Escola não, porque a Assembleia de Escola reúne mais esporadicamente e as funções até são diferentes. Eu acho que não foi falado. Foi muito falado antes. Antes do painel, nós estivemos juntos várias vezes, para... [B_CG;E2;4]</i></p> <p><i>(relatório) O relatório não. Toda a gente é conhecedora. [B_CP2: E2;2]</i></p> <p><i>O resultado foi exposto. [B_CP2: E3;2]</i></p> <p><i>Mas não foi discutido, não. [B_CP2: E2;2]</i></p> <p><i>Haverá alguns encarregados de educação, mas aí falha um bocado a nível da comunicação aos encarregados de educação. [A_GA3;E5;13] Pois, é uma das coisas que falha. [E4]</i></p> <p><i>É assim, eu por acaso costumo fazer essa publicidade... (...)Mas é verdade, eles perguntam-me e eu digo: "Nós não estamos assim tão mal, se a nível externo fomos avaliados com bom e muito bom!". [A_GA3;E2;13]</i></p> <p><i>Pois, mas os pais não têm essa informação [A_GA3;E4;17]</i></p> <p><i>Foi. Foi analisado e foi dado conhecimento a toda a comunidade. Foi tudo, tudo foi publicitado, tudo foi discutido. [B_CP1: E3;5] Agora em termos de impacto na comunidade, se calhar, assim à partida, não terá! Porque as pessoas também nem sabem, só sabe quem esteve mais envolvido, neste caso, não é?! [A_D;6]</i></p>

5.4.6. EFEITOS

Na categoria “efeitos”, articulámos unidades temáticas que se constituíram em subcategorias, de atribuição de sentido ou implicação com a AEE, de modo idêntico à análise apresentada para a autoavaliação. A compreensão dos modos como os processos de avaliação de escola se relacionam implica aceder aos “Efeitos” que os intervenientes atribuem e o modo como os percecionam na escola.

À AEE, talvez não tanto seus resultados, antes o processo em que as escolas se envolveram – as fases que identificámos – são atribuídos diversos efeitos. A **melhoria**, “*Como é que se faz isto? Como é que a escola contorna? Como é que a escola tenta melhorar. E nesse sentido é válida.*” [B_CG;E2;8], entendida como um percurso “*E foi isso que nós fizemos, não é? Portanto, melhoramos, quer dizer, tentámos, porque o plano de melhoria foi em função da avaliação.* [A_GA3;E2;12], nesta perspetiva a AEE aparece associada a objetivos

*“Mais pedagógico e formativo. E mais indicação de pistas do que há a fazer para melhorar.” [B_CP1: E3;4]. A promoção de uma **cultura de avaliação** na escola, “Independentemente da nota que, no nosso caso... eu acho que o facto das pessoas terem de dizer o que é que fazem, como é que fazem...os departamentos, toda a gente teve que fazer reuniões para depois dizer o que é que faz e como é que faz.” [A_GA1;E2;14], “Fala-se também mais na avaliação, também por ter sido o que aconteceu aqui no Agrupamento, ter sido avaliado...” [A_GA3;E3;6], “Há uma nova postura. (A avaliação) Mudou. Sim. Pelo menos, na filosofia da nossa escola.” [B_CG;E2;8]. A AEE dirige para um tipo de avaliação “E obriga-nos a refletir, a olhar para as outras escolas. E nós olhamos muito. E fomos à Net. Agora está tudo na Net. Fomos muito lá. Todos nós fomos. O que é que eles fazem, como fazem. Eu sei que mesmo a direção que o faz. Isto não é tudo criado assim, do nada. Foi positivo. Eu até já me tinha esquecido dessa parte que não foi. Mas isso tem outra política associada.” [B_CG;E2;10].*

Em alguns discursos, nomeadamente os produzidos pelos atores mais diretamente envolvidos nos processos de implementação da autoavaliação, emerge a subcategoria **valorização/reconhecimento** “Não temos a noção até da amplitude e não valorizamos o nosso trabalho.” [B_CP1: E1;2], “Foi bom, porque foi o reconhecer que afinal, aquelas coisas que nós fazemos e que até às vezes não damos muito valor, que fazemos porque é prática da casa, afinal até são muito bem feitas e foram valorizadas.” [B_CG;E2;3].

Em muitos momentos, os discursos dos intervenientes revelam que a Avaliação Externa das Escolas constitui um momento de **implicação** com a escola, com a imagem da escola que pretendem revelar aos avaliadores externos. Nesta subcategoria, foram integrados textos que revelam um trabalho coletivo – “uma dinâmica, um trabalho de equipa mais forte... as pessoas sabem que têm de colaborar uns com os outros para que a escola... porque no fundo ajuda à imagem da escola. Ninguém quer que a escola fique mal, não é?” [A_D;3] – que, por vezes, até colide com alguns interesses individuais/setoriais: “Apesar de às vezes os pais dizerem que a escola não funciona bem, porque fez isto... mas chega a esta altura e a pessoa nota que há uma certa coesão em mostrar...” [A_D;3]; “Mas aí os professores cá da escola vestem muito a camisola.” [B_CP1: E3;3]. No entanto, esta implicação é reconhecida, por alguns, como representativa, já que só alguns são chamados a revelar essa imagem: “São meia

dúzia de pessoas que vão dar a cara e vão ter implicação para um número mais alargado.” [B_CP1: E3;3].

Nos discursos produzidos, surge também a **reflexão**, como uma subcategoria de efeitos da AEE. Esta reflexão surge associada, até pelo mesmo autor, ao momento da reação ao relatório – “Achamos que foi positivo, lemos os relatórios e pronto... Recebemos e achamos que foi positiva para a escola essa visita.” [A_CG;E2;1] – e também como um efeito prolongado no tempo: “O que aconteceu foi o seguinte, eles focaram um ponto, que ainda ontem, no Pedagógico aberto que tivemos, foi discutido.” [A_CG;E2;2]. Nesta subcategoria, considerámos um diálogo, como unidade de sentido, que revela que este é um efeito valorizado: “E foi um momento que deu para pensarmos. Acho que é importante. [B_CP1: E2;2] É. A paragem. [B_CP1: E1;2] Para refletir. [B_CP1: E3;2] Para refletir realmente sobre o que é que a escola fazia, e como é que cada um de nós participava no trabalho da escola, em conjunto. Isso acho que foi importante. Agora o resultado da avaliação é que eu não sei. [B_CP1: E2;2]”.

EFEITOS (Exemplos)	
Melhoria	<p>Quem teve acesso ao relatório sabe quais foram essas críticas que existiram e agora a preocupação é de colmatar essas críticas de alguma forma, tentando dar consistência, a delinear pontos, metas que têm de ser cumpridas, mas em cada momento tem de haver resultados que têm de ser apresentados, têm de ser sistematizados. [A_CG;E1;2]</p> <p>Eu penso que tudo o que se implementou também foi em função do relatório. Tudo o que há de novo na escola, em princípio, foi com base nos pontos fracos levantados. [B_CP2: E2;2]</p> <p>Estratégias, planos de desenvolvimento, a maneira de trabalhar. [B_CP2: E2;2]</p> <p>A maneira de trabalhar na escola. [B_CP2: E3;2]</p> <p>Mais trabalho colaborativo. [B_CP2: E2;2] Trabalho mais colaborativo. Chamar mais os colegas a serem intervenientes em todos os processos. [B_CP2: E3;2]</p> <p>Lá está, que nasceu, nasceu, mas eu não sei de onde é que isso nasce porque eu acho que é muito política da escola. Quando tivemos a avaliação externa, nós tivemos “Muito bom” em vários parâmetros e nos resultados nós tivemos só “Bom”. Não sei se isso também nascerá daí. [B_GA:E4;8]</p> <p>Para tentar mostrar que estão a fazer algo para melhorar. Eu acho que também esta questão quase do plano de melhoria, eu acho que tem vindo tipo um bocado... Nós temos que melhorar aquilo porque na próxima inspeção aqueles resultados têm que ser melhores. [A_GA2;E4;7]</p> <p>Sim, porque acho que, também na avaliação externa, nós, como escola, analisámos e vimos onde é que se poderia melhorar prioritariamente.</p>

EFEITOS (Exemplos)	
	<p><i>Aquilo que estava pior foi aquilo que foi prioritário para tentar melhorar, não é? E a questão... [B_GA:E3;17]</i></p> <p><i>No que estamos agora e a mudar. Eu acho que é assim, estas avaliações têm importância desde que: ponto 1 - não tenha a vertente inspetiva apenas, tenham a vertente pedagógica. [B_CP1: E1;4]</i></p>
Cultura de avaliação	<p><i>Ontem, na reunião do Pedagógico aberto, voltou a falar-se disto. Exatamente da avaliação externa da Inspeção-Geral do Ensino. [A_CG;E2;3]</i></p> <p><i>Independentemente da nota que, no nosso caso... eu acho que o facto das pessoas terem de dizer o que é que fazem, como é que fazem...os departamentos, toda a gente teve que fazer reuniões para depois dizer o que é que faz e como é que faz. Aquilo tinha um guião muito específico. Se calhar naquele ano mexe mais. Mas também não podíamos andar todos anos com aquela... com aquela coisa, não é? Mas o facto de mexer, de os professores terem de falar nisso e terem de... isto muda. Eu acho que mudou muito nesta escola. Sinceramente, acho que mudou. Que as pessoas tomaram consciência de que precisavam de se reorganizar em alguns aspetos. [A_GA1;E2;14]</i></p> <p><i>Eu acho que também a avaliação externa que veio também abriu os horizontes e acho que deu um bocadinho mais valor, fez as pessoas darem valor à autoavaliação e pensarem nestes assuntos que foi a partir um bocadinho daí que nós, para nós nos prepararmos para a vinda deles, para a inspeção... [A_GA3;E1;8]</i></p> <p><i>Fala-se também mais na avaliação, também por ter sido o que aconteceu aqui no Agrupamento, ter sido avaliado... [A_GA3;E3;6]</i></p> <p><i>Há uma nova postura. [B_CG;E2;8] [A avaliação) Mudou. Sim. Pelo menos, na filosofia da nossa escola. E obriga-nos a refletir, a olhar para as outras escolas. E nós olhamos muito. E fomos à Net. Agora está tudo na Net. Fomos muito lá. Todos nós fomos. O que é que eles fazem, como fazem. Eu sei que mesmo a direção que o faz. Isto não é tudo criado assim, do nada. Foi positivo. Eu até já me tinha esquecido dessa parte que não foi. Mas isso tem outra política associada. [B_CG;E2;10]</i></p>
Valorização/ Reconhecimento do trabalho interno	<p><i>Porque os inspetores e o... verificaram uma coincidência grande entre o relatório que foi enviado e que foi com base no nosso trabalho, nos dados que nós tínhamos. E depois o que eles próprios fizeram foi o seu trabalho, foi perguntar... [A_GA1;E2;13]</i></p> <p><i>Eu acho que é mais isso. Eu acho que muitas vezes nós enveredamos pelo trabalho contínuo sistemático, não é? E muitas vezes não paramos para refletir sobre as práticas, sobre aquilo que fazemos. E até mesmo aquilo que fazemos bem. Não temos a noção até da amplitude e não valorizamos o nosso trabalho. [B_CP1: E1;2]</i></p> <p><i>Depois a autoavaliação, o grupo de autoavaliação ajuda muito. Porque, pronto, vamos fazendo o plano de melhoria. [A_D;5]</i></p> <p><i>É pelo seguinte, os professores têm falta de reconhecimento. Mesmo quando acumulam papéis num dossier... porque ninguém vai ler. A avaliação externa serviu, independentemente de tudo, e de todos os processos que houve ou que ficaram na mesma, a começar na nossa autoavaliação, serviu exatamente para os professores se sentirem reconhecidos. Isto porque todos nós... [A_GA1;E3;14]</i></p> <p><i>Vimos o agrupamento mesmo. Quando estive cá a avaliação externa e</i></p>

EFEITOS (Exemplos)	
	<p><i>mesmo depois... . [A_GA1;E1;15]</i></p> <p><i>Se calhar até veio valorizar: "Ai, afinal até não estamos assim tão mal!". [A_GA3;E2;12] Sim, eu acho que sim. Foi a ideia que ficou. [A_GA3;E5;12]</i></p> <p><i>A gente tem ideia que não faz bem as coisas ou que... [A_GA3;E3;12]</i></p> <p><i>E porque esta avaliação nos correu bem, digamos assim, ficamos bem classificados, com algumas limitações. Foi bom, porque foi o reconhecer que afinal, aquelas coisas que nós fazemos e que até às vezes não damos muito valor, que fazemos porque é prática da casa, afinal até são muito bem feitas e foram valorizadas. Nesse aspeto foi bom. Se calhar se tivéssemos uma avaliação fraca a opinião não seria a mesma. Mas a verdade é que se foi boa, é porque reconheceram aquilo que nós fazemos, não é? [B_CG;E2;3]</i></p> <p><i>E mais, se a avaliação foi boa, significa que todas as outras escolas tentarão copiar o vosso modelo. Que significa que para o ensino é uma mais-valia, penso eu. [B_CG;E1;3]</i></p> <p><i>Podem ver se o que está a ser feito é o correto ou não. A pontuação foi boa, é porque as coisas estão a correr bem. [B_CG;E3;10]</i></p> <p><i>e depois achei piada como as coisas que eu contava, que achava que eram normais e corriqueiras, foram valorizadas e até eram importantes para quem estava a ouvir. E muitas vezes até importantes para os colegas do lado. Eu gosto de às vezes sentir-me reconhecida pelos colegas, por os meus pares. Pois tu fazes isto e fazes aquilo. . [B_CP1: E1;2]</i></p> <p><i>Há a sensação da inutilidade daquilo que se faz. Percebes? Eu vou fazer um relatório para quê? Para ficar aí no dossier? Depois ninguém lê. Para que é que isso interessa? Não faço. [A_GA1;E4;13]</i></p> <p><i>Verifiquem o fenómeno que está a acontecer aqui. Há a necessidade de falarmos...os professores têm necessidade de falar. E têm necessidade de falar exatamente das suas coisas, daquilo que fazem. E quando as pessoas não falam daquilo que fazem... porque é uma forma de fazer sentir ao outro que ele faz essas coisas, é uma forma de querer ser reconhecido. É uma forma de identificação, e uma forma de reconhecimento, ou seja, os professores... [A_GA1;E3;14]</i></p> <p><i>Eu julgo que sim. Primeiro para vermos qual é a imagem que nós podemos transmitir daqui para fora, não é? As pessoas que vieram cá não eram pessoas que estavam aqui no seu dia-a-dia, e nós estamos. Portanto, acho que foi muito importante para termos uma noção de como é o nosso trabalho. E como vão a outros sítios, como é que os outros... digamos que estivemos de estar ali presentes. [B_CG;E4;2]</i></p> <p><i>(modelo híbrido de aa) Foi, gostaram muito, tivemos uma... Sim, tivemos uma anotação lá no relatório que eles fizeram... Boa... [B_GA:E1;12]</i></p> <p><i>Numa parte acho que vinha mesmo lá um elogiozinho. Eu já não me lembro bem, que isso já foi há dois anos. [B_GA:E4;12]</i></p>
Implicação	<p><i>E é importante, porque origina nas pessoas mais movimentação, uma dinâmica, um trabalho de equipa mais forte... as pessoas sabem que têm de colaborar uns com os outros para que a escola... porque no fundo ajuda à imagem da escola. Ninguém quer que a escola fique mal, não é? [A_D;3]</i></p> <p><i>A imagem da escola. E a comunicação, como é que nós conseguimos produzir aquilo que somos para fora, como é que... E, portanto, neste momento estamos a trabalhar...[B_D: 12]</i></p> <p><i>Portanto, e quando eu digo ninguém, não é só os professores! É os</i></p>

EFEITOS (Exemplos)	
	<p><i>professores, é os alunos, é os pais... Apesar de às vezes os pais dizerem que a escola não funciona bem, porque fez isto... mas chega a esta altura e a pessoa nota que há uma certa coesão em mostrar... nós fazemos muito, e às vezes é que não evidenciamos, mas fazemos muito. Nós todos. Quando falo em nós, é todos. [A_D;3]</i></p> <p><i>Mas, por outro lado, nós conseguimos... completarmo-nos uns aos outros. Começamos com uma ideia e depois o outro completa mais isto. Coisas que certamente sozinhas nos esqueceríamos de referenciar, não é? [A_CP;E2;2]</i></p> <p><i>Mas aí os professores cá da escola vestem muito a camisola. [B_CP1: E3;3] É uma forma de estar nesta escola. [E1] E não só dos que lá estavam. Houve um espírito de equipa muito, muito envolvente. [E2] Houve colegas que se empenharam imenso, até quando os inspetores andavam a ver a escola e entrar nas salas. Houve realmente muito empenho por parte de toda a gente. [E2]</i></p> <p><i>Sentiu-se. É o que eu digo, as pessoas ficaram contentes e ao mesmo tempo preocupadas. Neste momento... quer dizer que teve algum peso! As pessoas estão preocupadas em não baixar a bitola, não é? Digamos assim. Embora saibam que vale o que vale. [A_D;5]</i></p> <p><i>Aqui na escola... As pessoas nestas ocasiões, as pessoas nesta escola pelo menos, nas outras não sei, mas nesta escola pelo menos, as pessoas vestem a camisola mesmo, e vai-se defender a escola, a nossa casa mesmo. [B_CG;E2;3]</i></p> <p><i>Se fosse só por mim, eu não sentia esse peso, não é? [B_CP1: E3;3]</i></p> <p><i>Os professores vestiram a camisola. [A_GA1;E2;15]</i></p> <p><i>São meia dúzia de pessoas que vão dar a cara e vão ter implicação para um número mais alargado. [B_CP1: E3;3]</i></p>
Reflexão	<p><i>Achamos que foi positivo, lemos os relatórios e pronto... Recebemos e achamos que foi positiva para a escola essa visita. [A_CG;E2;1]</i></p> <p><i>O que aconteceu foi o seguinte, eles focaram um ponto, que ainda ontem, no Pedagógico aberto que tivemos, foi discutido, [A_CG;E2;2]</i></p> <p><i>Acho que assim até conhecemos mais depressa os nossos pontos fracos e eu se calhar não era capaz de me aperceber de certas coisas que sei que foram avaliadas com um valor mais baixo, [A_CG;E6;7]</i></p> <p><i>Independentemente da nota que, no nosso caso... eu acho que o facto das pessoas terem de dizer o que é que fazem, como é que fazem...os departamentos, toda a gente teve que fazer reuniões para depois dizer o que é que faz e como é que faz. Aquilo tinha um guião muito específico. Se calhar naquele ano mexe mais. Mas também não podíamos andar todos anos com aquela... com aquela coisa, não é? Mas o facto de mexer, de os professores terem de falar nisso e terem de... isto muda. Eu acho que mudou muito nesta escola. Sinceramente, acho que mudou. Que as pessoas tomaram consciência de que precisavam de se reorganizar em alguns aspetos. [A_GA1;E2;14]</i></p> <p><i>E foi um momento que deu para pensarmos. Acho que é importante. [B_CP1: E2;2] É. A paragem. [B_CP1: E1;2] Para refletir. [B_CP1: E3;2]</i></p> <p><i>Para refletir realmente sobre o que é que a escola fazia, e como é que cada um de nós participava no trabalho da escola, em conjunto. Isso acho que foi importante. Agora o resultado da avaliação é que eu não sei. [B_CP1: E2;2]</i></p>

EFEITOS (Exemplos)	
	<p><i>Acho que foi importante porque paramos e pensamos o que é que fazíamos aqui na escola, como instituição e isso foi importante. Agora o stress é outra coisa. Causa algum stress, a mim causa algum stress. Aqui a X fala por ela, eu falo por mim. A mim causa-me stress. [B_CP1: E2;2]</i></p> <p><i>... Temos de pensar, refletir melhor. É a parte dos apoios educativos. Pensar, refletir melhor que alternativas, e foi positivo ao que estamos agora. [B_CP1: E2;4]</i></p> <p><i>Mas acho que outras pessoas a refletirem sobre a nossa realidade acho muito importante. E nós a refletirmos também. B_CP1: E3;2]</i></p>

5.4.7. RELAÇÃO COM OUTRAS AVALIAÇÕES

A relação entre a Avaliação Externa das Escolas e outras avaliações na escola foi considerada desde o início da nossa análise, em particular a relação com a Avaliação de Desempenho dos Docentes (ADD) e com as classificações dos alunos em Provas e Exames Nacionais. Esta inter-relação direta ficou patente nos discursos dos atores: *“Dependendo da avaliação então vocês podem ter mais professores titulares, menos professores titulares. Isso foi francamente errado.” [B_CG;E2;9], “Mas há uma coisa que a mim me preocupa nesta avaliação externa, é que é a preocupação exagerada com os resultados.” [A_D;3]. “Porque a autoavaliação vai ajudar a chegarmos depois à avaliação externa.” [A_D;3], “E vice-versa. E os inspetores também pegaram nos nossos relatórios daqui e também acho que os tiveram em consideração, porque senão, com os nossos resultados, se calhar não teríamos um “Bom”, se calhar teríamos um “Suficiente”. [B_GA:E1;17]*

Nestas unidades de sentido, a relação entre a autoavaliação e a AEE definida nos discursos analisados revela uma perceção de complementaridade. As funções de ambos os processos são enunciadas como colaboradoras da avaliação da escola – *“Eu acho que uma coisa complementa a outra.” [A_CP;E5;8] –, evidenciado a distinção entre processo e produto que surge associada a cada uma delas: “A avaliação externa será o produto, o fim de... a autoavaliação é o processo de ..., o nosso caminhar. E se este caminhar for...” [A_CP;E1;9], “Eu digo, as duas são importantes. As duas... basta para nós vermos... eu acho que forem as duas bem feitas basta para que a escola possa*

evoluir e chegar aos tais resultados desejados. E consegue-se ver perfeitamente onde é que está...” [A_D;12].

RELAÇÃO COM OUTRAS AVALIAÇÕES (Exemplos)	
ADD	<p><i>[ADD] O que eu achei errado nesta avaliação, foi, dependendo da avaliação... Na altura falava-se de titulares, não é. Dependendo da avaliação então vocês podem ter mais professores titulares, menos professores titulares. Isso foi francamente errado [B_CG;E2;9] Exatamente. Isso acho que foi que foi um peso muito grande. Condição. Sim. Essa foi a parte má. Não porque me sentisse bem ao ser titular ou não ser titular, mas acho que foi... Quer dizer, não tem nada a ver. Não é? Não tem nada a ver. A escola e os processos. [B_CG;E3;9]</i></p> <p><i>Eu acho que a avaliação externa é muito mais eficaz do que a avaliação de professores individualmente considerados, a avaliação de desempenho... A_GA1;E2;14]</i></p> <p><i>(ADD) Eu quase que diria que a avaliação externa e a autoavaliação, já quase que não era preciso mais nada, ou seja, era suficiente, já não era necessária a avaliação dos professores.</i></p> <p><i>Porque eu acho que as pessoas têm uma visão e consigo saber que... e através do trabalho de equipa e através do trabalho do grupo da autoavaliação, nos vai dizendo o que se está a passar. E através da avaliação externa E conseguimos ver, de facto, aqueles que não conseguem, porque é que não conseguem... porque há pessoas que não conseguem não é porque não queiram ou... por qualquer motivo...razões extra escola, etc. E nem era preciso quase a avaliação de desempenho dos professores. Eu acho... [A_D;3]</i></p>
Resultados	<p><i>E se tem resultados, tudo bem, se não tem então temos de questionar, porque é que não teve resultados. É isso que faz a avaliação externa, não é? [A_CG;E1;8]</i></p> <p><i>Mas há uma coisa que a mim me preocupa nesta avaliação externa, é que é a preocupação exagerada com os resultados. [A_D;3]</i></p>
Autoavaliação/ avaliação interna	<p><i>...avaliação interna, se calhar, pode ir a pormenores que, se calhar, avaliação externa, por formatação e por falta de tempo, não chegará lá. [A_D;3]</i></p> <p><i>Portanto, se existe uma avaliação externa, existe uma interna provavelmente e, portanto, há todo um trabalho de base que é sempre remodelado e avaliado e monitorizado e é para uma melhoria de qualidade. No fundo, para tentar melhorar os pontos fracos que possam existir. [B_CG;E1;3]</i></p> <p><i>Essa articulação só existiria e eu penso que para haver vantagem ela tem de existir. Por isso, só existiria se houvesse essa tal inspeção externa, periódica, em várias áreas e que eles vão somando os resultados das várias áreas, reunissem posteriormente com estas tais equipas de avaliação internas, para daí tirar uma série de fatores, que são os fatores base, para se poder fazer as tais melhorias. [A_CG;E1;8]</i></p> <p><i>Para discutirem depois e aprofundarem uma série de fatores que poderão ser base para então esta comissão interna poder dar conhecimento a toda a estrutura da escola e todos os professores, [A_CG;E1;9]</i></p> <p><i>Os relatórios são visualizados, todos os agentes podem analisar e, claro, depois cabe às estruturas internas de supervisão de... de trabalhar nesse</i></p>

RELAÇÃO COM OUTRAS AVALIAÇÕES (Exemplos)	
	<p>sentido. [A_CG;E2;9]</p> <p><i>Eu acho que uma coisa complementa a outra. [A_CP;E5;8]</i></p> <p><i>É um bocado como... o processo sendo bom, o produto também é bom. Não é? [A_CP;E1;8]</i></p> <p><i>A avaliação externa será o produto, o fim de... a autoavaliação é o processo de ..., o nosso caminhar. E se este caminhar for... [A_CP;E1;9]</i></p> <p><i>E esse processo não é um processo partilhado, onde todos constroem, porque senão depois, se for só para meia dúzia de grupos construir a sua autoavaliação, naturalmente que na avaliação externa isso também se reflete. [A_CP;E1;9]</i></p> <p><i>Porque a autoavaliação vai ajudar a chegarmos depois à avaliação externa. [A_D;3]</i></p> <p><i>De que é que a escola precisa... Se falam em monitorizar... As escolas têm de monitorizar os resultados. Até já se fala em provas globais... tudo bem! É importante, nós temos de prestar contas. É mesmo assim! Qualquer serviço tem que prestar contas. Mas é preciso depois também monitorizar num certo sentido de apoio, do processo em si, para chegar lá... [A_D;4]</i></p> <p><i>Porque é assim, a avaliação externa, lá está, são pessoas de fora, é importante... mas por outro lado as pessoas não estão cá, agora. Portanto não estão cá, não é?! Só voltam daqui a 4 anos. A avaliação interna, não. Estão ali, não é? Está ali e vão estar... [A_D;11]</i></p> <p><i>Eu digo, as duas são importantes. As duas... basta para nós vermos... eu acho que forem as duas bem feitas basta para que a escola possa evoluir e chegar aos tais resultados desejados. E consegue-se ver perfeitamente onde é que está... [A_D;12]</i></p> <p><i>Ou se chegarmos a um momento, em que a avaliação externa em conjunto com a autoavaliação, chegarmos à conclusão que é importante que a escola passe ao passo seguinte, tendo o contrato de autonomia... [A_D;14]</i></p> <p><i>Até porque o próprio ciclo da Avaliação Externa é de 4 em 4 anos. Nós fomos sujeitos a uma Avaliação Externa no ano passado e daqui a 3 anos vamos ser sujeitos a novamente à Avaliação Externa. E o que a Avaliação Externa nos vai pedir é o historial destes 4 anos. Que elementos temos de cada ano, o que é que avaliamos, os planos que fomos estabelecendo e os resultados que foram sendo conseguidos. [A_GA1;E2;2]</i></p> <p><i>Foi assim uma avaliação para esquecer. Portanto, 3 anos depois...já com o grupo de autoavaliação. Veio a equipa e o trabalho do grupo da autoavaliação foi integralmente respeitado. Isto é, primeiro foi muito fácil. Nós já tínhamos uma organização completamente diferente. Não é só por causa da autoavaliação, mas a autoavaliação foi... [A_GA1;E2;13]</i></p> <p><i>A autoavaliação foi crucial. Primeiro os painéis constituíram-se todos. Nós conhecíamos o trabalho, o trabalho das pessoas era conhecido e reconhecido. As pessoas não tiveram dificuldade em dizer o que é que estavam a fazer, como estavam a fazer... E isso foi muito facilitador. [A_GA1;E2;13]</i></p> <p><i>(articulação) Por acaso até podia. [A_GA3;E5;17]</i></p> <p><i>Ora bem, nós até podíamos articular, não é? Porque nós sabemos os pontos, os indicadores que eles nos dão e por aí nós podíamos... O plano de melhoria... Mas... [A_GA3;E5;17]</i></p> <p><i>Eu acho que o ponto de partida é a nossa autoavaliação. E a partir da nossa autoavaliação nós melhoramos, criamos, não é? E depois vêm a seguir e a</i></p>

RELAÇÃO COM OUTRAS AVALIAÇÕES (Exemplos)	
	<p><i>gente já sente que, de facto, melhorou porque até está a ser reconhecido. Depois fica... ainda podemos fazer melhor. O interno é assim, isto vamos fazer melhor, vamos trabalhando aqui. A partir daqui criamos procedimentos, atitudes, uma identidade. Depois é avaliado pela externa. E aí a gente nota que até fez bem, mas que também chega a perceber que pode fazer melhor e volta a outra vez a vir abaixo. E tornamos a avaliar aquilo outra vez e a reformular. E andamos nisto sistematicamente. [B_CP1: E1;10]</i></p> <p><i>Isto é como uma pescadinha de rabo na boca, quer a nível individual, quer a nível de grupo. [B_CP1: E3;10]</i></p> <p><i>E depois é a avaliação externa que nos vai dizer o que é que não está tão bem e que nos faz reformular. [B_CP1: E2;11]</i></p> <p><i>Sim, porque acho que, também na avaliação externa, nós, como escola, analisámos e vimos onde é que se poderia melhorar prioritariamente. Aquilo que estava pior foi aquilo que foi prioritário para tentar melhorar, não é? E a questão... [B_GA:E3:17]</i></p> <p><i>E vice-versa. E os inspetores também pegaram nos nossos relatórios daqui e também acho que os tiveram em consideração, porque senão, com os nossos resultados, se calhar não teríamos um “Bom”, se calhar teríamos um “Suficiente”. [B_GA:E1:17]</i></p>

5.5. A PRETEXTO DA AUTOAVALIAÇÃO... OUTRAS CONSTRUÇÕES

A análise dos textos que resultaram da transcrição das entrevistas permitiu verificar nos discursos outras temáticas, que, não sendo marginais à autoavaliação, se constituíram como categorias de análise. A opção pela designação de “outras construções” advém do facto de, em resultado da análise, os temas que propomos serem construídos *a partir* da autoavaliação, proposta das entrevistas. Independentemente do percurso singular de cada escola e de cada participante, a entrevista constituiu-se como espaço de reflexão e análise sobre outras conceções/construções em educação.

A escuta atenta dos discursos, a análise e o foco no particular, permitiram-nos produzir este texto que propõe essas outras construções, que revelam *uma autoavaliação* que potencia outros processos nos sujeitos e nas escolas.

5.5.1. AUTOAVALIAÇÃO E (AUTO)FORMAÇÃO

Dado que, numa das escolas participantes, a formação constituiu uma dimensão do projeto ARQME⁸², era para nós, importante aceder a esta experiência e conhecer a sua relação com a construção de autoavaliação que se estabeleceu. Da análise de conteúdo, emerge uma relação estreita entre estas duas dimensões, a formação surgiu em diversos momentos nas entrevistas, em ambas as escolas.

Num primeiro momento, constata-se que a formação em avaliação se constitui como uma necessidade nas escolas, e uma preocupação:

“Eu precisava de tempo, os professores não leem muita teoria e quando não se lê muita teoria tem que se chegar lá por tentativa, portanto, não há aquela situação da pessoa ler, escolher um enquadramento teórico e depois movimentar-se em relação a esse enquadramento teórico, não. Há uma aprendizagem de escola, não quer dizer que seja uma escola aprendente – será? – em que a escola vai aprendendo, vai crescendo com a sua própria experiência. [B_D:9]”.

“Sinceramente, porque é necessário fazer formação, isso não há que esconder, e entre as hipóteses que havia em cima da mesa esta, em termos de qualidade e tempo, pensando no tempo que temos que investir, pareceu-me uma ideia agradável e gosto do assunto. [A_GA2;E1;1]”.

“... porque precisava de formação, como é aqui no agrupamento, e então aproveitei... [A_GA2;E2;2]”

“... porque precisava também de formação e o tema era bastante interessante e era aqui...[A_GA2;E3;2]”

A análise dos discursos produzidos permitiu compreender a autoavaliação como processo formativo.

As categorias que estabelecemos relativas às características dos processos de autoavaliação experienciados são aqui complementadas com esta dimensão da (auto)formação. Este *afastamento* na escrita pretende dar uma

⁸² Paulino, Conceição e Sousa, Anabela (2009) «A autoavaliação de escolas como processo de formação». <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/XSPCE%20Paulino%20Sousa0409.pdf>

atenção especial a esta dimensão, que se estabelece, no nosso ponto de vista, como um elemento constitutivo do próprio processo de autoavaliação.

A formação assim construída tem características muito particulares, já que possibilita a **construção de identidades**, profissional e de escola – “Foi mesmo por acharem que estavam disponíveis e era importante mobilizarem-se para ajudarem a escola, no fundo. Ajudam-se a eles, mas ajudam também a escola. É importante este binómio: escola... [A_D;4]” –, num espaço de partilha que se constrói tendo em conta o ponto de partida de cada um, e se desenvolve de acordo: “Eu disse logo que tinha de me esforçar, porque não percebia nada. (...) e tentei esforçar-me ao máximo e pedir... como o caso do X, que tinha mais experiência... mais informação, em livros, em formação... Tinha o meu caderno dos apontamentos com as sessões todas. Empenhei-me o máximo que podia para tentar acompanhar as pessoas com mais experiência. [A_GA1;E1;1]”.

A autoavaliação assume, enquanto espaço de formação, uma oportunidade para o **desenvolvimento profissional** de modo colaborativo: “Eu acho, é uma opinião própria, que a autoavaliação no aspeto formativo, no aspeto colaborativo, é essencial. Porque vai tocar num assunto que é, por exemplo, quando aparecem normativos a falarem em designações. Estas designações são muitas vezes sem atender à formação das pessoas, à experiência das pessoas, é um campo que pode falhar depois na participação. [A_CG;E2;5]”; “É assim, eu vim por vir.(...) Depois gostei do grupo, sobretudo, gostei do grupo e gostei de saber mais do que o que sabia e estar por dentro. [A_GA3;E3;3].

Um processo de avaliação e de formação que se dirige às **práticas** e as **transforma**: “Eu tinha os meus processos. Se calhar não eram tão rigorosos, e não tinha a consciência de dizer aos alunos... [A_GA1;E1;11], “Ainda hoje, a minha disciplina é semestral, comecei com novos grupos e tive o cuidado, se calhar antigamente não tinha, mas tive o cuidado de mostrar grelhaa grelha aos alunos, explicar-lhes o que eu punha naquelas grelhas. E fiz mesmo uma simulação de uma nota, de uma percentagem. Para lhes mostrar. [A_GA1;E1;10]”

Na construção dos processos de autoavaliação, os seus intervenientes afastam-se do lugar de aplicadores, assumindo **a autoria**, tomam decisões para a ação e monitorizam o seu trabalho: “...e resolvemos arranjar um híbrido, para nós, que fosse mais fácil de trabalhar. E, portanto, fizemos o nosso próprio referencial aqui na escola...[B_GA:E1;3].”, “Misturámos entrevistas que fomos

recolhendo. Modelos de entrevistas, por exemplo. Sim, sim, orientámo-nos. Aquilo serviu de guião, digamos, de uma base de estudo... [B_GA:E2:3]”; “... mas nós arranjámos maneira de, autodidaticamente, irmos analisando cada um deles. E misturamos coisas, não foi? [B_GA:E1:3].

AUTOAVALIAÇÃO E... FORMAÇÃO (Exemplos)	
Construção de identidade(s)	<p>Podia ser por uma necessidade de créditos... Ai já que esta formação é na escola... Não é o caso, porque as pessoas que lá estão já fizeram formação e têm os créditos necessários. Foi mesmo por acharem que estavam disponíveis e era importante mobilizarem-se para ajudarem a escola, no fundo. Ajudam-se a eles, mas ajudam também a escola. É importante este binómio: escola... Escola no sentido de toda a gente, alunos, professores e eles também, acho que é importante. [A_D;4]</p> <p>Nós também fomos evoluindo. Na altura, por exemplo o X tinha ideia de que nós somos dos... éramos quase do "exterior" e que íamos avaliar o interior... Como se houvesse uma barreira. [A_GA1;E2;4]</p> <p>E mesmo nós, enquanto grupo, também evoluímos. Passamos de uma posição de que nos mantermos de fora para avaliar... Não, não, é verdade. O nosso grupo... e depois nós grupo evoluímos para ser um grupo que intervém. Que está lá! Não estamos de fora. [A_GA1;E2;5]</p> <p>Na altura, pronto, lógico também para aprender alguma coisa, evidente. Abrir, se calhar, outra perspetiva diferente do agrupamento. Foi, portanto, foi por aí, não há assim grande... E depois, entretanto, abriram como formação... Também é ótimo, junta-se o útil ao agradável. Pronto, e foi isso. [A_GA3;E2;2]</p>
Desenvolvimento profissional	<p>Eu disse logo que tinha de me esforçar, porque não percebia nada. (...) e tentei esforçar-me ao máximo e pedir... como o caso do X, que tinha mais experiência... mais informação, em livros, em formação... Tinha o meu caderno dos apontamentos com as sessões todas. Empenhei-me o máximo que podia para tentar acompanhar as pessoas com mais experiência. [A_GA1;E1;1]</p> <p>Eu acho que é uma oportunidade para nós pensarmos um bocadinho nisto, porque a autoavaliação ajuda-nos muito a ver os nossos constrangimentos na nossa profissão, não é? E foi um bocadinho nesse sentido que eu, pronto, tendo essa oportunidade, vim. [A_GA3;E1;2]</p> <p>Portanto, eu aprendi muito. Não posso dizer que... eu também sabia muito, mas... [A_GA1;E2;9]</p> <p>(desenvolvimento profissional) Eu acho é que não. [B_GA:E1:11] Se calhar dá. A história do avaliar para a melhoria... Fazias, mas eu acho que há aquelas coisas que se fazem, como é que eu te vou explicar... ...intuitivamente. Agora aqui é que já fazes racionalmente. ...e depois passas a fazê-las e já fazes de uma maneira diferente, ou seja, fazes... Já não é intuição, é porque é importante fazeres assim. Falha-me a palavra... [B_GA:E4:11] Sim, e às vezes partimos dessa nossa experiência... [B_GA:E2:11] Não, eu fazia assim intuitivamente, porque eu entendia que era importante fazer assim. Eu agora passo a ter isso escrito, racional, racionalizei. [B_GA:E1:11]</p> <p>Eu acho, é uma opinião própria, que a autoavaliação no aspeto formativo, no aspeto colaborativo, é essencial. Porque vai tocar num assunto, que é, por exemplo, quando aparecem normativos a falarem em designações. Estas designações são muitas vezes sem atender à formação das pessoas, à experiência das pessoas, é um campo que pode falhar depois na participação. [A_CG;E2;5]</p> <p>Aquele mais, a mais-valia que nós procuramos, não a encontramos. [B_GA:E3:23]</p>

AUTOAVALIAÇÃO E... FORMAÇÃO (Exemplos)	
	<p><i>Portanto, eu não vejo, se queres saber, porque eu conheço a prática das pessoas da equipa, que nenhuma de nós tenha ao cabo sido muito abanada por fazer parte desta equipa, porque qualquer uma de nós, do trabalho que eu conheço delas há muito tempo, acho que já faziam tudo aquilo que agora dizem que se deve fazer. Intuitivamente, seja, é o saber fazer. Agora, está escrito. [B_GA:E1:11] A diferença só passou por racionalizar, racionalizar aquilo que já se fazia por intuição. [B_GA:E4:11] Pronto, eu fiquei satisfeita porque agradou-me o tema quando estive naquela primeira sessão e achei que não era... Pronto, achei que não era maçador, porque há formações que a gente faz que são, enfim... Interessou-me, pronto. E a gente acaba por saber mais do que aquilo que sabe diariamente, porque há tanta coisa que a gente tem para fazer que esta parte que é a parte mais burocrática, digamos assim, passa-nos um bocadinho ao lado. [A_GA3:E4;3]</i></p> <p><i>(CAF) E foram a ações de formação, vocês. Eu lembro-me. [B_GA:E4:3] É assim, eu vim por vir.(...) Depois gostei do grupo, sobretudo, gostei do grupo e gostei de saber mais do que o que sabia e estar por dentro. Embora às vezes isso também depois em mim, o saber certas coisas como acontece, também tem uma parte negativa que é a gente saber o quanto é pequenino, às vezes, no meio de tanta coisa e às vezes não saber não me incomoda tanto. Não sei... Eu quando sei muita coisa, depois a gente é assim: "Fogo funciona assim, funciona assado...". [A_GA3:E3;3]</i></p> <p><i>Mas foi interessante e ainda bem que vim [A_GA3:E3;3]</i></p> <p><i>Comigo, pessoalmente, não mudou nada. Porque muitas coisas, desculpem-me a imodéstia, mas já conhecia. A mim não. [A_GA1:E3;9]</i></p> <p><i>Falaram-me se eu estava interessada em participar na comissão de autoavaliação e eu disse que sim, que estava interessada, porque também era uma forma de saber ao certo de que é que se tratava, porque antes estava assim um bocado fora, alheada, não sabia o que é que se tratava ao certo, o que se fazia, sobre o que é que se debruçavam. Via outros colegas, pronto, a falar sobre muita coisa que para mim era estranho, só depois de vir para aqui é que me comecei a aperceber do que é que se tratava. ...[A_GA2:E4;2]</i></p> <p><i>também tenho uma visão mais aprofundada e ajudou...[A_GA2:E3;3]</i></p> <p><i>Ajudou a perceber alguns problemas que se passam, que se sentiam e não víamos como resolvê-los e acho que assim é uma forma de... [A_GA2:E2;3]</i></p> <p><i>A minha presença aqui teve mais influência nos cargos que eu desempenho do que como professora. Isto dito claramente. Eu não mudei as minhas fichas, eu não mudei coisa nenhuma. Eu sou professora de Português e continuo achar prioritário saber ler, independentemente de tudo isso. Eu continuo a dar importância àquilo que dava antes. Paciência. Gostem ou não gostem, paciência. Agora enquanto coordenadora, enquanto subcoordenadora, enquanto nesses cargos, é que eu tentei incutir nos meus colegas de grupo a necessidade da autoavaliação. E principalmente, o que não fazíamos, a autoavaliação das nossas atividades [A_GA1:E4;11]</i></p>
(Re)Conquista da autoria	<p><i>Misturámos entrevistas que fomos recolhendo. Modelos de entrevistas, por exemplo. Sim, sim, orientámo-nos. Aquilo serviu de guião, digamos, de uma base de estudo... [B_GA:E2:3]</i></p> <p><i>Depois fomos a ações de formação, andámos para aí metidas nisso. Até que um dia chegámos à conclusão de que não percebíamos nada daquilo e resolvemos arranjar um híbrido, para nós, que fosse mais fácil de trabalhar. E, portanto, fizemos o nosso próprio referencial aqui na escola, com base no CAF, naqueles nove parâmetros que eles entendem que devem ser trabalhados, mas nós arranjámos maneira de, autodidaticamente, irmos analisando cada um deles. E misturamos coisas, não foi? [B_GA:E1:3]</i></p> <p><i>E quer dizer, quando olhei para aquilo fez-me pensar. Claro que fizemos a</i></p>

AUTOAVALIAÇÃO E... FORMAÇÃO (Exemplos)	
	<i>nossa análise e compreendemos [A_GA1;E2;9]</i>
Transformação das práticas	<p><i>Acho que realmente faz falta e eu comecei a perceber, precisamente depois de entrar para aqui, senão também ficava na mesma, porque assim chegavam as coisas a mim: “Porque é que estou a fazer isto?” [A_GA2;E2;2]</i></p> <p><i>Têm, têm mais sentido. [A_GA2;E2;3]</i></p> <p><i>No meu caso, o que mudou mais, como disse logo no início, não tinha um grande conhecimento de leis, e isso... e se quis participar e ter uma participação consciente, eu tive que ler leis, ler livros, ler isto, ler aquilo, li imenso. Por exemplo, eu tinha as minhas grelhas, normais, de avaliação e neste momento, eu tenho a certeza de que as minhas grelhas, as que eu utilizo... Ainda hoje, a minha disciplina é semestral, comecei com novos grupos e tive o cuidado, se calhar antigamente não tinha, mas tive o cuidado de mostrar grelha a grelha aos alunos, explicar-lhes o que eu punha naquelas grelhas. E fiz mesmo uma simulação de uma nota, de uma percentagem. Para lhes mostrar. [A_GA1;E1;10]</i></p> <p><i>Eu tinha os meus processos. Se calhar não eram tão rigorosos, e não tinha a consciência de dizer aos alunos... [A_GA1;E1;11]</i></p> <p><i>Comigo mudou muito. Para já, porque aprendi muito sobre o processo de autoavaliação. E eu até fui uma das pessoas que aprendi que a autoavaliação é uma coisa continuada, não posso pretender chegar e avaliar uma coisa e pronto, reconheço isso. Para além disso, eu já tinha, não posso dizer que não tivesse, mas fiquei com uma consciência maior de que a autoavaliação tem tantas dimensões, tem muitas dimensões e que todas elas têm de ser consideradas. E depois esta ideia, que não posso dizer que é uma coisa nova, não posso. Agora esta ideia de que todos têm que participar para eu poder aferir [A_GA1;E2;9]</i></p>

5.5.2. A AUTOAVALIAÇÃO E A ANÁLISE – ESCOLA E SISTEMA EDUCATIVO

A análise dos textos das entrevistas permitiu compreender que os seus autores construíram uma análise do contexto, para além do da sua escola. A oportunidade de falar e pensar a (sua) experiência de autoavaliação originou a produção de uma análise sobre a conceção de escola e de sistema educativo.

A escola é o local da implementação de políticas que estão em constante mudança: “Ao nível do Sistema Educativo... já não tem... Já estamos habituados a que vão mudando as políticas de acordo com quem lá está (...) É uma pena! Porque isto não dá nenhuma estabilidade às escolas. (...) [A_D;14;15]”.

A escola que é construída nos discursos é uma escola com todos: “A escola não é só os professores, não são só os alunos, é o conjunto. Alunos, professores, funcionários, todas as pessoas devem estar envolvidas neste processo de saber o que se passa de forma geral, nada de específico. [B_CP2:

E2;4] *E trabalharemos todos para o mesmo fim. [B_CP2: E3;4]*”. Para esta construção de escola contribuem diversas dimensões:

- uma construção coletiva, cujo trabalho e organização são fortemente influenciados por diversos fatores, sentidos como extrínsecos e que não se podem controlar,

“(contrato de autonomia) eu acredito que possa haver alguns resultados positivos e que sejam vantajosas parcerias. Porque acho que antes de se fazerem essas parcerias e para o ensino ter sucesso, há muita coisa que tem de ser alterada, e que não depende de nós. Depende deles, Ministério. As condições do parque escolar, as condições em que os professores trabalham, as condições de apoio que muitas vezes são dadas aos alunos, de que forma é que são dadas, o apoio às próprias famílias. [A_CG;E1;12]”;

“À escolaridade obrigatória. [B_CP1: E2;11]. E não vai responder, se queres que eu te diga a que é que responde... É assim, nós vamos passar para 12 anos é um grande erro. [B_CP1: E1;11]”;

- assume um lugar singular num sistema que gere todos como um só, não atendendo ao particular, ao contexto,

“Claro que se a escola for no meio de um bairro social, é assim, a estratégia é diferente, tu não consegues os mesmos objetivos, mas o que tentas pôr em prática... Tu tens um manual que é igual para todos nós. [A_GA2;E1;10]”

- uma organização particular, que se procura distanciar da lógica empresarial, apesar de lhe ser imposta uma lógica de trabalho por objetivos, metas, para resultados;

“Eu acho que a perspetiva vista da tutela da escola é o que eu dizia há pouco, é empresarial. E a correta é cada vez mais a empresarial. Os pais e os meninos são os clientes e nós temos de manter os clientes satisfeitos, trazê-los e criar fidelidade e criar uma marca, uma imagem e trabalhar nisto. É o que eu sinto. [B_CP1: E1;15]”;

“Exatamente. Tem de responder por resultados. [E1]”;

“Primeiro vai-se ver os resultados e então depois vai-se ver o resto, não pode ser! [A_D;4]”;

“Em educação não se trabalha assim. [E2:E3]”.

AUTOAVALIAÇÃO E... ESCOLA (Exemplos)	
... instável	<p>Ao nível do Sistema Educativo... já não tem... Já estamos habituados a que vão mudando as políticas de acordo com quem lá está (...) É uma pena! Porque isto não dá nenhuma estabilidade às escolas. (...) Mas obrigam-nos a articular... Não é?! E isto é assim, se eles querem liderança, a liderança tem de dar exemplo! Eu acho que a liderança tem de dar exemplo! Depois há aqui várias fases. A mim não me preocupa muito o sistema. Eu acho que não há ninguém mais habituado a mudanças do que os docentes, não é?! Independentemente disso, não posso culpar o sistema, porque isso também é fácil! Claro que há culpas no sistema, nós também temos culpas. Não adianta arranjar culpados... Eu acho que não adianta! Adianta é arranjar aqui em espaço... embora eu ache que evoluímos imenso! Então em termos de sentimento de agrupamento, evoluímos imenso! Já não há aquela coisa, pelo menos, de se dizer... A culpa? [A_D;14;15]</p>
... uma construção coletiva	<p>... que a escola se identifica com a cidade. (...) O próprio percurso da escola em três edifícios, reflete um percurso de evolução (...) que são os prédios em mármore plantados no meio de hortas (nova escola) De uma escola que será também um prédio de uma arquitetura muito moderna junto de hortas e de edifícios de azulejos e de casa rurais [B_D: 1]</p> <p>... costume dizer, nós divulgamos aqui algumas vezes, embora a importância também, que a comunidade dá ao sucesso, está associado ao sucesso da família, ao sucesso dos filhos, é mais ...[A_CG;E2;10]</p> <p>Porque, efetivamente, trabalharmos só para os rankings, muitas vezes não se percebe a envolvimento e o trabalho que se tem com os pais e com a comunidade educativa. E, por vezes, a escola poderá estar mal situada em termos de ranking nacional, quando reflete um trabalho local bem mais dinâmico, bem mais interativo com a comunidade, não é? [A_CP;E1;4]</p> <p>Pelo envolvimento de todos nós. Nós profissionais, nós pais, nós comunidade educativa, para promovermos o sucesso na nossa localidade, que é isso que se pretende. [A_CP;E1;4]</p> <p>Portanto, nós temos de ter em conta que a escola, como eu digo sempre, não é, por muito que a política educativa se esqueça... A escola é uma empresa, mas não é uma empresa que dum lado entra carne e do outro saem chouriços! Não é! Não é entra carne e sai chouriços... Não é uma máquina que está ali! Estamos a trabalhar com recursos humanos...está tudo dito! Estamos a trabalhar com funcionários, com professores, com alunos jovens e... não pode ser tudo ao mesmo tempo, não é?! A escola TODA vai conseguir aquilo...A Escola TODA tem que ser... não é fácil! Mas, tem de ser com muita calma. E motivação!!! É preciso motivação! (risos). [A_D;12]</p> <p>Não há dúvida que a escola é feita pelos alunos e pelos professores. [A_GA3;E1;15]</p> <p>Pois, porque no fundo, aqui na escola, tanto para uma básica como para uma secundária, mas mais esta. Falo pela nossa, é aqui que exerço funções, nós aqui temos muitas áreas. Temos pessoal docente, temos pessoal não docente, temos alunos desde o 3.º ciclo até ao ensino recorrente, que já são adultos, onde estão englobadas agora as novas oportunidades. E por isso é que eu acho que não... é muita diversidade de postos de trabalho, de pessoas... [B_CG;E4;7]</p> <p>Quando digo o perfil dos alunos, estou a dizer tudo. Os alunos estão no topo. Falei dos alunos exatamente de propósito, não falei dos professores, e não falei das disciplinas, porque é evidente que os alunos vêm no topo. [A_GA1;E3;6]</p> <p>Por exemplo, a mim, pessoalmente, uma das coisas que me move no ensino e que me move nesta escola é, de facto, a imagem que a escola dá. E é uma das coisas que quando eu sou chamada seja para que situação for, eu tento sempre ponderar muito bem a imagem que vou transmitir da escola. É o tal vestir da camisola, não é? [B_CP1: E1;3]A escola não é só os professores,</p>

AUTOAVALIAÇÃO E... ESCOLA (Exemplos)	
	<i>não são só os alunos, é o conjunto. Alunos, professores, funcionários, todas as pessoas devem estar envolvidas neste processo de saber o que se passa de forma geral, nada de específico. [B_CP2: E2;4] E trabalharemos todos para o mesmo fim. [B_CP2: E3;4]</i>
... uma parte do sistema	<p><i>(contrato de autonomia) eu acredito que possa haver alguns resultados positivos e que sejam vantajosas parcerias. Porque acho que antes de se fazerem essas parcerias e para o ensino ter sucesso, há muita coisa que tem de ser alterada, e que não depende de nós. Depende deles, Ministério. As condições do parque escolar, as condições em que os professores trabalham, as condições de apoio que muitas vezes são dadas aos alunos, de que forma é que são dadas, o apoio às próprias famílias. [A_CG;E1;12]</i></p> <p><i>Claro que se a escola for no meio de um bairro social, é assim, a estratégia é diferente, tu não consegues os mesmos objetivos, mas o que tentas pôr em prática... Tu tens um manual que é igual para todos nós. Isso dos rankings, claro se tudo correr muito bem, se a comunidade ajudar, tudo funciona melhor. Se mudarmos essa comunidade para outro sítio ou se formos nós para outro sítio, obviamente que as regras do jogo são sempre diferentes. [A_GA2;E1;10]</i></p> <p><i>Há procedimentos, há regras que tu repetes vezes sem fim e se vier a Inspeção outra vez e se fores a um painel outra vez, vais notar que cada escola, às vezes, é uma ilha e por muito que tentes, por muito que batalhemos, vai dar ao mesmo. [A_GA2;E1;8]</i></p> <p><i>Nós ainda não temos essas metas. Não sei o que poderá surgir. Podem aparecer no plano estratégico. Mas nós não temos nada. [B_CP1: E3;9]</i></p> <p><i>Estamos libertas desse condicionalismo [E2] É ainda muito soft. [E3]</i></p> <p><i>À escolaridade obrigatória. [B_CP1: E2;11]. E não vai responder, se queres que eu te diga a que é que responde... É assim, nós vamos passar para 12 anos é um grande erro. [B_CP1: E1;11]</i></p> <p><i>Eu acho que a perspetiva vista da tutela da escola é o que eu dizia há pouco, é empresarial. E a correta é cada vez mais a empresarial. Os pais e os meninos são os clientes e nós temos de manter os clientes satisfeitos, trazê-los e criar fidelidade e criar uma marca, uma imagem e trabalhar nisto. É o que eu sinto. [B_CP1: E1;15]</i></p> <p><i>E isso levou-nos a avanços e recuos nestes dois anos, tanto que quando consultares o nosso plano de atividades, que tem lá as nossas metas todas, os números são todos discriminados, mas a meta é global. É perfeitamente racional, é uma opção racional, de maneira a que se um dia tivermos que avançar para as metas do projeto educativo como forma de avaliação de professores, as metas é aquilo que lá está de forma global. (...) Portanto, onde poderá ser visto o que é que a escola está de facto a trabalhar para resolver, para dar resposta aos seus resultados da autoavaliação é através dos coordenadores e dos planos estratégicos. [B_D: 10]</i></p>
... foco de resistência	<p><i>O que eu penso e que eu dizia há bocado, é que não podemos tornar a escola uma empresa. Nem uma fábrica de porcas e parafusos. Nem avaliar produtividade de professores em função de números [B_CP1: E1;11]</i></p> <p><i>As pessoas não são todas iguais. [B_CP1: E3;11]</i></p> <p><i>Não dá. Quando se está a trabalhar com pessoas, com perfis de pessoas totalmente diferentes, nós podemos fazer o pino, podemos ter muita vontade, mas se as pessoas não quiserem, não adianta nada. Portanto, nós temos de pensar na avaliação, sim, mas isto tem de ser muito escorreito e muito bem pensado. E não pode ser pensado apenas por números e por teorias. Temos de pensar muito bem quais são as evidências. Eu cada vez mais aponto para metas finais, mas processuais. Depois também acho que é preciso dar para receber. E porque é que eu digo isto? Eu acho que nós professores perdemos muito tempo em coisas teóricas e até muito específicas, disciplinares. E não nos dão formação a outros níveis. E eu estando no CNO, sinto muito isso. Por exemplo, precisamos de formação a nível de liderança, precisamos de formação para o trabalho em equipa, precisamos de</i></p>

AUTOAVALIAÇÃO E... ESCOLA (Exemplos)	
	<p>formação de tudo isto. [B_CP1: E1;11]</p> <p>Não é trabalhar, é gerir, gerir equipas, de supervisão, criar instrumentos de supervisão. Até mesmo sociológicos, da evolução da sociedade e das empresas, para nós percebermos que a escola tem que evoluir ao ritmo da sociedade e não podemos continuar neste ramerrame. E estas formações não estão a ser dadas, nem na base... Chegam-nos os juvenzinhos com a perspetiva de escola, que era a perspetiva deles como alunos, e vão dar continuidade a esta perspetiva. Isto não pode ser assim. Eu sinto lá em baixo no centro, cada vez mais, que é uma das mais-valias que o centro me dá, a sociedade está a evoluir de uma maneira e que nós não estamos nesse ritmo. [B_CP1: E1;11]</p> <p>Nem há alternativas para se sair daí. Cada vez mais se caminha nessa perspetiva empresarial. Cliente, clientela e nós os trabalhadores. [E1] Nós temos de arranjar estratégias e alternativas, lá está, a máquina. Olear a máquina e criar as condições para manter o cliente satisfeito trazê-lo aqui e levá-lo à produção que pretendemos. Essa é uma visão empresarial. [E2] Esta é a visão que eu sinto lá em baixo. E acho que é para isso que nós caminhamos. [E1] O que é horrível! [E2] Em educação não se trabalha assim. [E2:E3]</p>
... trabalha para os resultados	<p>Exatamente. Tem de responder por resultados. [E1]</p> <p>Primeiro vai-se ver os resultados e então depois vai-se ver o resto, não pode ser! Depois os professores sentem-se frustrados, não é?! E depois é muito mais fácil deitar culpas. Se avaliarmos uma escola só pelos resultados, o ónus da culpa vai bater: nas famílias, nos problemas sociais, no comportamento das turmas... na falta de investimento na escola, ao nível dos pais. Montes de pessoas que têm culpas nisto tudo... os professores que não conseguem ensinar ou a escola que é facilitista... Portanto, acaba-se por arranjar vários culpados e não se resolve o problema. [A_D;4]</p> <p>Eu acho que há metas que uma pessoa deve esforçar-se por atingir, com as respetivas reservas. Temos de ser realistas e se calhar temos que estar a redefinir metas. Temos de ver a massa com que trabalhamos em cada ano e o que é o que é o sucesso. Se é ter 16 ou se é conseguir ter o aluno, às vezes, o ano inteiro aqui na escola. Que venha às aulas, pelo menos. Às vezes colocam-se as coisas neste campo. Por isso as metas... [B_CG;E2;8]</p> <p>Exato, com o esforço, aquilo que a escola desenvolve para melhorar, não é? Apesar de não serem uns resultados ótimos, mas a escola tem-se preocupado e feito algo no sentido de eles serem cada vez melhores. [B_GA:E3:17]</p> <p>Como nas melhores dos rankings. Se eu selecionar os alunos também tenho lugares de topo nos rankings. O difícil não é tu trabalhares com o que é bom, é tu conseguires fazer coisas boas daquilo que é mau. Eu acho que para o que temos até somos uma escola "XPTO", vou-te dizer. Acho eu, nós estamos num meio muito ruim. (...) Não estamos em grande coisa. Agora, estamos em grande coisa a trabalhar com esta massa humana. Mas se eu tiver no X se calhar tenho outra! [B_GA:E1:17]</p> <p>Há uma expressão que eu fico com os cabelos em pé, que detesto, que é, que os colegas costumam dizer, como é que costumam dizer... Má fornada. O conceito de má fornada é um conceito que me custa muito... Pronto, para o ano, na mesma disciplina, tenho oitenta por cento de aprendizagem, então baixam-se as metas para oitenta por cento. E os professores estavam muito assim, a meta era... Confundiam muito aquilo que nós como organização gostaríamos de ser, em relação às metas nacionais, e aquilo que se produz na escola. Portanto, eu tinha os primeiros planos estratégicos, subiam e desciam as metas conforme o conceito de fornada. [B_D: 9]</p>
... organização em crise	<p>...ou se esquece o fundamental da escola, que são os alunos. Certo?! E a relação professor-aluno... E nós temos outros problemas para resolver. A escola é onde vão parar todos os problemas sociais. E nós sabemos que o país está numa crise muito grande, latente, e sabemos que os problemas</p>

AUTOAVALIAÇÃO E... ESCOLA (Exemplos)	
	<p><i>vão todos aparecer cá! Vão aparecer cá todos os problemas! E os pais vêm junto. Porque têm de desabafar em algum lado. E, se calhar, a escola é o local mais fácil para vir desabafar. Para vir desabafar... ou vir desabafar a bem, ou revoltarem-se... E nós temos de estar preparados para isto. [A_D;12]</i></p> <p><i>Eu acho que a noção do disciplinar está-se a perder. É interdisciplinar. A noção de grupo disciplinar está-se a perder. O que eu, pessoalmente, tenho pena. [B_CP1: E1;7]</i></p> <p><i>Isto tem a ver com a sociedade. A nossa sociedade hoje desresponsabiliza-se muito de alguns aspetos. Este é um deles, a tal evolução social. E agora como é que a escola se tem de articular nesta evolução social? [B_CP1: E1;14]</i></p> <p><i>Eu, neste momento, fiz o meu projeto, o meu plano de intervenção, apostei, a quatro anos, em três ou quatro alterações que eu considero de fundo, considero que seja de mudança de paradigma da forma como a própria escola se estrutura, como eu estive a dizer, e tenho um projeto educativo que neste momento está um bocadinho fora de prazo. [B_D: 3]</i></p> <p><i>Mas estou a ter alguma dificuldade em motivar as pessoas para pensarem, refletirem sobre o que a escola é e sobre o que a escola poderá ser. [B_D: 3]</i></p>

Algumas das dimensões que permitiram esta análise sobre a escola (atual), são usadas para a análise do sistema educativo, que mimetiza algumas das suas características. Da análise dos textos produzidos (discursos construídos na entrevista), podem salientar-se como atributos do atual sistema educativo a instabilidade, resultante da mudança de políticas em educação, e a fraca articulação entre as diversas formas de avaliação e entre avaliadores e avaliados.

AUTOAVALIAÇÃO E... SISTEMA EDUCATIVO (Exemplos)	
Instável	<p><i>Sou muito a favor deste tipo de relação ente uma avaliação externa e avaliação interna e as estruturas de supervisão. Muitas vezes, verificamos é que essas estruturas de supervisão sofrem uns abalos, umas contradições e depois sabem que estão lá pouco tempo. E depois as coisas não funcionam exatamente, porque não têm estabilidade. E às vezes, por não terem estabilidade é que ficam os mesmos. (risos) Por não terem estabilidade ficam os mesmos! [A_CG;E2;9]</i></p> <p><i>Ao nível do Sistema Educativo... já não tem... Já estamos habituados a que vão mudando as políticas de acordo com quem lá está. Portanto, nós não podemos estar... Tenho pena, de facto, cada vez que muda o governo, mude também a legislação. É uma pena! Porque isto não dá nenhuma estabilidade às escolas. Tenho pena que não articulem quando nos obrigam a articular. Não é?! [A_D;14]</i></p> <p><i>Portanto, não articulam! Mas obrigam-nos a articular... Não é?! Eu acho que não há ninguém mais habituado a mudanças do que os docentes, não é?! Independentemente disso, não posso culpar o sistema, porque isso também é fácil! [A_D;14]</i></p>
Fraca articulação	<p><i>Também foi publicada a legislação da avaliação externa das escolas que já alertava para a necessidade das escolas, isto foi mais ou menos simultâneo, para a necessidade das escolas se autoavaliarem. Isto por um lado, e por outro lado, porque se começou a falar muito de avaliação de professores e também nós aqui, havia discussões... a autoavaliação da escola, da</i></p>

AUTOAVALIAÇÃO E... SISTEMA EDUCATIVO (Exemplos)	
	<p><i>organização como contraponto à avaliação individual. Isto é, a avaliação do trabalho, a avaliação da organização e das relações que se estabelecem no interior da organização que é muito mais profícua para uma melhoria de todos, do que avaliar individualmente o desempenho de cada um. [A_GA1;E2;3]</i></p> <p><i>(aferição) Isto é tudo igual, nós vivemos num estado de direito, supostamente, já há quem diga que não, mas é assim, é verdade, mas existem diretrizes para serem cumpridas e tu és avaliado consoante elas. [A_GA2;E1;11]</i></p> <p><i>(privatização) Não. Temos de certeza outro tipo de missão. Se fosse só para satisfazer os clientes, não chega. Porque às vezes os interesses são outros e é preciso contrariar a tendência e os desejos. Não é por aí. Não é por aí, mesmo! [B_CG;E2;7]</i></p> <p><i>Se calhar tem de haver uma adaptação aquele momento, naquele ou nos vários momentos. Agora, é como a professora diz, não pode ser satisfazer o cliente. Isto é muito mais abrangente. [B_CG;E1;7]</i></p> <p><i>O que faz que a avaliação externa divorcia-se da avaliação de professores. A própria avaliação de professores ao não avaliar resultados, nem avaliar... Portanto, recusando que os professores sejam avaliados pelos resultados, divorcia-se da avaliação da instituição. E depois a autoavaliação da escola, que acaba por avaliar mais processos... O que é que faz a autoavaliação da escola? Avalia processos e divulga resultados, porque, no fundo, quando vamos tentar chegar aos resultados, batemos noutra tabu. São estes tabus que fazem com que... as coisas estão muito divorciadas entre si. Como é que nós resolvemos este problema? [B_D: 8]</i></p> <p><i>Através dos planos estratégicos de departamento. Daí a importância de ser dada autonomia à gestão intermédia, porque a gestão intermédia está próxima dos professores, é um professor de entre os professores, que obriga ao trabalho em conjunto, e que, portanto, pode fazer... faz a análise, faz os planos de melhoria, faz as remediações e isso é muito bom. Mas o novo modelo que foi assinado agora pelo sindicato e pela ministra já tem um novo veneno que nos vai bloquear outra vez, que é: se esse professor for de facto um avaliador, de alguma forma, lá vem a desconfiança. Portanto, andamos em ciclos. Mas voltando aos nossos planos estratégicos, partem dos resultados internos, só trabalhamos resultados internos nos planos estratégicos, e pretendem sempre como é que vamos atingir a melhoria. [B_D: 8]</i></p>

5.5.3. AUTOAVALIAÇÃO E AUTONOMIA

A autonomia das escolas é uma categoria que esperávamos fosse central ao propormos refletir sobre a autoavaliação. O crescente enfoque na autonomia e na responsabilização das escolas pelo trabalho educativo (resultados) tem remetido para a autoavaliação o papel dessa prestação de contas, quer como instrumento imprescindível para a contratualização, quer no âmbito do acompanhamento desses contratos. Categoria *convocada* no guião da entrevista, foi colocada para reflexão no final das entrevistas, quando os intervenientes não a associavam ao longo da mesma.

Na análise e na construção desta categoria, foi notório o modo distinto como os diversos participantes nas entrevistas construíram os seus discursos e estabeleceram (ou não) a relação com a autoavaliação. Entre o desconhecimento acerca dos contratos de autonomia – *“Eu não sei nada dessas escolas que fizeram esses acordos... [A_CP;E2;10]”* –, ao qual se associa também a falta de informação – *“Nenhum de nós teve acesso. [A_CP;E6;10]”* –, alguns dos participantes procuraram responder à questão refletindo e partilhando a sua conceção de autonomia, sem se ter conseguido, na maioria dos casos, estabelecer uma relação clara com a autoavaliação.

Da análise realizada, a autoavaliação constituiu-se como um meio para a contratualização da autonomia – *“Então o trabalho... não é só o do grupo da autoavaliação. Que é uma das bases mais importantes para se chegar ao contrato. [A_D;12]”; “É porque entende (autoavaliação) para essa mesma escola, de acordo com o conhecimento do meio onde ela se insere, é uma mais-valia ter a sua autonomia. Tem a ver com determinações. [A_GA1;E3;19];* – e também como uma parte do percurso, um meio de comunicação com a Avaliação Externa: *“Quando na escola se caminha no sentido de uma autonomia e se rege e se determina que haja uma autoavaliação na tentativa de fazer mexer um motor, nesse sentido para que AE também confirme e depois daí ser mais fácil fazer o contrato. [A_GA1;E3;19]”*.

Da reflexão que se construiu nos momentos das entrevistas, salientamos aqui o facto de a autonomia ter sido caracterizada pelo modo dilemático como se coloca às escolas e aos sujeitos, quer ao nível dos discursos normativos que se dirigem às escolas, quer no modo como são entendidos/compreendidos os processos de autonomia no terreno. E, apesar de não ser o foco desta investigação, julgamos importante dar conta de mais este *elemento de contexto*, que foi partilhado por muitos dos intervenientes e que pode ser sintetizado nesta voz:

“É um engano, uma canção do bandido. Nós, no fundo, não temos autonomia nenhuma. Estamos amarrados. Teoricamente, e sai para fora que temos autonomia. As escolas têm cada vez mais autonomia e eu não a vejo! Eu não sinto isso. E não vejo de que forma esse discurso ao nível oficial depois se traduz, de facto, em benefício dos próprios alunos e da aprendizagem dos alunos. [A_CP;E3;7]”.

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

UM TRABALHO INACABADO...

Estabelecido UM tempo para este trabalho, um tempo tantas vezes interrompido, este é o momento e o meio de partilhar a síntese desse percurso investigativo. A abordagem particular à temática, a análise que realizámos e os sentidos desta proposta deixaram-nos muitas inquietações. Não porque quiséssemos encontrar respostas. Compreender e interpretar, de modo singular, processos de construção da autoavaliação numa escola secundária e num agrupamento de escolas, revelaram-se, ao longo da investigação, como desafios crescentes, que ampliavam o tema numa rede de relações com política educativa, desenvolvimento profissional, construção de identidade, ciclos de vida de organizações... que poderiam originar outras investigações e desenvolvimentos.

Esta tarefa de síntese, ou de, pelo menos, organização, que se constitui como o último capítulo, ocorre num outro tempo: a rápida transformação na vida das escolas ocorrida nos últimos anos, em que este trabalho já se havia “retirado do terreno”, requer uma análise pós-terreno situada no plano dos desafios que AGORA se colocam à construção da autoavaliação das e nas escolas e à necessária reflexão sobre o sentido novo que lhe é atribuído. Este é, também por isto, um trabalho inacabado...

DISCURSOS E SENTIDOS DA AUTOAVALIAÇÃO – ALGUNS CONTRIBUTOS DE UMA INTERPRETAÇÃO

Num contexto de crescente foco na avaliação dos serviços públicos, a avaliação da escola pública é objeto dos mais diversos discursos que constroem conceções e sentidos para a ação. Como refere Lima (2012: 17), este protagonismo da avaliação “não apenas remete para as suas dimensões instrumentais e de controlo, ao serviço de novas modalidades de regulação e meta-regulação estatal das políticas públicas”, que se inscrevem em novas formas de regulação transnacional. Esta rede complexa em que tem sido inscrita a avaliação desenvolve-se, em educação, num campo de influências com

diversos protagonistas e tem-se concretizado numa operacionalização, mais ou menos mimética, de modos/modelos que, não sendo impostos, são apresentados como *exemplos* de boas práticas. Como refere Correia (2010: 459), na última década, “tem-se assistido (...) à estabilização de uma tendência para que a definição política da educação se exerça cada vez menos pela imposição de normas para ação e mais pela imposição de dispositivos e disposições cognitivas que configuram as formas legítimas de se pensar a ação”. Também a redefinição do papel do Estado e a re-significação da conceção de sistemas educativos a que se vem assistindo, que “já não são pensados como sistemas públicos, mas antes como dispositivos de prestação de serviços públicos ou privados que se estruturam como ofertas educativas” (*ibidem*) que ficam sujeitas às lei de mercado, proporciona um questionamento sobre o lugar, o espaço para um processo de autoavaliação em escolas públicas.

Neste contexto de macro-regulação das políticas pela imposição de cognições legítimas e de micro-regulação do mercado educacional local... qual o lugar para a autoavaliação em escolas públicas? O aumento da multirregulação, como afirma Maroy (2006: 233), não implica necessariamente mais ordem, ajustamento ou cumprimento legal, resultando muitas vezes em contradições e tensões.

O nosso trabalho, contextualizado no caso português (em dois casos) e num momento em que se havia desenvolvido, de forma sistemática, uma avaliação externa das escolas, contribui para a reflexão em torno destas contradições e tensões, a partir das vozes dos autores e dos protagonistas da autoavaliação. Como refere Bettencourt (*in* CNE, 2011: 12), as práticas de autoavaliação são imprescindíveis no processo de produção e difusão de conhecimento sobre as escolas e sobre o modo como se organizam para resolver os seus problemas. A análise que elaborámos permitiu propor um quadro de relações entre as conceções de autoavaliação presentes em textos diversos e as lógicas presentes no momento da sua operacionalização nas escolas.

A autoavaliação que se constrói neste trabalho, e se assume como *uma* interpretação particular dos diversos discursos que nele dialogaram, expressa, para além da sua dimensão técnica, que se constitui como uma dimensão essencial para a sua legitimidade (e também para a dos “avaliadores”), uma dimensão reflexiva e crítica potenciadora de desenvolvimento profissional e

organizacional. A autoavaliação estabelece-se como um processo decisivo para o reforço das autonomias (da escola, dos professores) e para uma responsabilização crescente pela adequação das medidas de política educativa às populações a que se destinam.

O processo de autoavaliação, despoletado nuns casos pela exigência legal e noutros por disposições internas já estabelecidas, dá início a um percurso de autoquestionamento fortemente articulado com o modo ou modelo que o orienta e vai sendo integrado nas rotinas da escola de modo diverso. Os modos como se desenvolvem estes processos nas escolas, num registo de importação de um modelo ou de autoria de um modo de autoavaliar, declaram a atribuição de distintos papéis aos intervenientes, os que aplicam ou desenvolvem a avaliação, os respondentes e mesmo os ausentes. Esta participação distinta é reveladora do modo como se pensa/se constrói a autoavaliação e também a escola (que se avalia desse modo). Neste sentido, a autoavaliação constitui-se como um processo que potencia o desenvolvimento de uma cultura *para a* avaliação: a avaliação particular que se concebe naquele processo, e resulta de uma negociação e partilha entre os intervenientes. Esta construção singular, que pode ser importada, influenciada... desenvolve-se numa gramática própria que passa (mesmo que lentamente) a ser partilhada por aquela comunidade. O nosso trabalho deu ainda conta que, neste percurso específico, a autoavaliação se vai afastando da importação acrítica de modelos e evolui para processos que são construídos coletivamente e procuram ultrapassar as limitações, os constrangimentos que identificam nos dispositivos e avançam para propostas próprias que procuram ainda ultrapassar resistências internas. Barroso⁸³ (2010) acrescenta que autoavaliação pode constituir-se como pretexto “para trabalhar em conjunto, quebrar o isolamento, construir espaços coletivos de debate... Pretexto para conhecer normas, obrigações, ler legislação, refletir sobre as orientações que vêm de cima. Pretexto para tomar consciência de que se pertence a uma mesma organização, a uma instituição. Pretexto para ter voz, para ser ouvido, para formular opiniões, juízos. Pretexto para fazer falar os silêncios.”.

A autoavaliação permite revelar a escola e os seus atores, possibilita “*Ver a escola como um todo, num processo onde estamos todos ...*” [A_CG;E2;7]. Ao

⁸³ Transcrição da conferência proferida no II Seminário do Projeto ARQME – Autoavaliação de escolas: Perspetivas Metodológicas. Porto. FPCEUP. Janeiro de 2010.

propiciar a análise e a reflexão dos intervenientes sobre as suas práticas, permite que se tornem-se autores críticos do seu trabalho e do modo como o desenvolvem, assumindo a autoavaliação o exercício de autorregulação. O que foi sintetizado por Guy Berger (2008)⁸⁴: "A autoavaliação é antes do mais uma reflexão sobre o que é ser professor, uma reflexão sobre o que faz um professor, sobre o que acontece com um professor quando este trabalha com os seus colegas e com os seus alunos. É uma espécie de reconstituição, de reconstrução do trabalho de professor, que, sem dúvida, é muito mais do que uma medida."

A autoavaliação faz a desocultação, torna visível o que se faz e propõe a reflexão, a procura de um sentido, um rumo... Este processo de olhar para si, para o seu trabalho, para a escola como um trabalho que é de todos e se desenvolve para os alunos, revela a importância destes processos para a construção de um projeto educativo. A autoavaliação pode constituir-se, assim, como um meio para assumir a autonomia, tomar decisões fundamentadas, negociadas e partilhadas pela comunidade. Esta construção coletiva de sentido(s) para a autoavaliação permite a construção coletiva do objeto dessa avaliação – a escola e o trabalho educativo.

A caracterização proposta na nossa análise⁸⁵ dá conta de um processo holístico, dinâmico, subjetivo,... Esta conceção de avaliação é coerente com a de uma escola que permanece atenta ao exterior – aos normativos, ao MEC, à IGEC, à imprensa, à comunidade, à sociedade... –, que sofre influências dos diversos níveis e que procura manter-se, *sobreviver*, num (des)equilíbrio dinâmico. De entre outros discursos dirigidos à escola, a autoavaliação permite a construção de um discurso próprio e de um sentido partilhado para a ação.

Ao introduzir no quotidiano, na vida da escola, dinâmicas de reflexão, de participação e de implicação que, pelo menos no espaço/momento em que se concretiza e operacionaliza, permitem refletir sobre o trabalho educativo, sobre as práticas, sobre o passado, a autoavaliação permite também impulsionar, projetar ações para a melhoria da escola. Neste ato de projetar para o futuro uma escola *melhor*, a autoavaliação desenvolve a sua dimensão política e, simultaneamente, assume-se (ou não) como instrumento de emancipação e de autonomia. Aqui se afasta da mera recolha de dados, da sua análise e eventual interpretação, que

⁸⁴ Conferência de encerramento do I Seminário do Projeto ARQME, em outubro de 2008.

⁸⁵ Na subcategoria – características do processo – de autoavaliação.

caracteriza a avaliação interna, que se limita à função de prestação de contas, e de apresentação de medidas de remediação face aos desvios identificados.

Para esta conceção de autoavaliação, construída pelas diversas vozes que neste trabalho foram analisadas, contribuíram também os sentidos que lhe foram atribuídos por referência e pela experiência vivida no processo de Avaliação Externa das Escolas (AEE), da responsabilidade da IGEC. Constituindo um dos seus objetivos “Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas” e ao solicitar a autoavaliação para a uma análise prévia à visita à escola ou ao agrupamento de escolas, nos diversos documentos produzidos é também construída uma conceção de autoavaliação⁸⁶. A autoavaliação combina um processo técnico com um envolvimento social e consequências políticas (Relatório GTAE, 2006: A506). Assumindo esta conceção, a autoavaliação constitui-se como um processo de consolidação de um projeto educativo; caso contrário arrisca-se a “ser quase só um processo trabalhoso de produzir indicadores de gestão educativa” (*idem*: A507).

Em Portugal, à autoavaliação, exigida legalmente, foi atribuída a função de texto/discurso intermediário da escola para a Avaliação Externa das Escolas. Considerámos, por isso, que a autoavaliação assume também um papel essencial de comunicação e de construção de si, já que se revela nesse discurso que produz. Situada numa zona de interface, onde se desenvolve a comunicação da escola para si e da escola para o exterior, a autoavaliação é *produtora* de uma imagem e promotora da construção de uma identidade: propõe a análise e a produção de conhecimento acerca dos processos que se desenvolvem e aventura-se, por vezes, a projetar, criticamente, a escola que se quer revelar/construir.

No quadro de referência para a AEE 2006-2011, a “autoavaliação” e a “sustentabilidade do progresso” são fatores que contribuem para o domínio 5⁸⁷ –

⁸⁶ Esta problemática foi desenvolvida por nós e constituiu uma comunicação Anabela Sousa & Manuela Terrasêca. (2013) A autoavaliação de escolas construída pelos discursos da Avaliação Externa das Escolas. VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos.

⁸⁷ Os cinco domínios chave do quadro de referência para a AEE 2006-2011: 1. Resultados; 2. A prestação do serviço educativo; 3. A organização e gestão escolar; 4. Liderança; 5. Capacidade de autorregulação e progresso da escola.

Capacidade de autorregulação e progresso da escola, e as perguntas ilustrativas remetem para uma autoavaliação: participada, que envolve ativamente a comunidade educativa; sistemática, com recolha, tratamento e divulgação da informação; progressiva, consolidando e alargando os campos de análise da escola; como um instrumento de melhoria da organização, com impacto no planeamento e gestão das atividades, na organização da escola e nas práticas profissionais. Esta conceção, inscrita no quadro de referência da AEE, revela um processo com características em comum com o que foi construído pelas vozes dos seus autores, nas escolas que participaram neste trabalho. Como refere o relatório, a AEE foi também promotora de autoavaliação, a que instituiu no seu quadro de referência: “No decurso deste ciclo de avaliação, verificou-se que, com frequência, as escolas adotaram este quadro de referência nos seus trabalhos de autoavaliação e de preparação da avaliação externa.” (IGE, 2011: 10).

Assim, esta relação de alguma coerência e concordância quanto ao entendimento de autoavaliação parece-nos indicar que estes dois processos podem dialogar e desenvolver-se em estreita relação, de modo articulado. No entanto, defendemos que cada um dos processos tem funções diversas, procurando distanciar a autoavaliação de um processo respondente aos pedidos da avaliação externa, assumindo as suas potencialidades formativas e de emancipação, centrando-se na melhoria.

Os resultados apresentados no final do primeiro ciclo de AEE revelaram que o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola se constituiu “como o único domínio em que a classificação dominante das escolas avaliadas foi o Suficiente (48,8%). O nível Bom foi atribuído a 41,6% das escolas, a que acresce 5,1% de escolas com nível Muito Bom. A classificação de Insuficiente tem neste domínio a sua maior expressão, tendo-se registado em 4,5% das escolas”. E o fator autoavaliação revelou-se “como o único em que mais de 50% das escolas obtiveram uma classificação de Suficiente (51%) e em que a classificação de Insuficiente abrangeu um quantitativo considerável de escolas (6,8%).” (IGE, 2011: 23). O parecer n.º 5/2008 do CNE apontava já a necessidade de as escolas receberem apoio para a autoavaliação/preparação da AEE; e em 2010, no parecer n.º 3/2010, o CNE refere que se tornou evidente que, pontualmente, algumas escolas terão sido incapazes de preparar adequadamente o processo e a maioria o fez sem apoios formais, enquanto outras recorreram a um «amigo

crítico» externo, o que poderá ter tido um efeito de distorção dos resultados finais. No mesmo parecer se refere a necessidade de colocar todos os atores “ao mesmo nível”, através de ações de formação e ou sensibilização, identificando, assim, um *deficit* nesse domínio.

Na voz dos avaliados que participaram neste trabalho, esta avaliação, que foi percecionada como um processo essencialmente técnico e científico, concretiza-se num campo tensional entre a independência e a pré-formatação, da própria avaliação e dos avaliadores. Assim, os resultados desta avaliação podem ser tomados como uma *fabricação* que resulta, por um lado da sua instantaneidade e da formatação prévia, por outro de uma imagem que a escola revela naquele momento, em resposta ao controlo que esta atribui a esta avaliação.

No que diz respeito às classificações atribuídas ao fator autoavaliação pela AEE, esta estará relacionada com os fatores em análise/avaliação e com o modo de regulação em que esta se desenvolve, mais do que com os processos que ocorrem na escola. No entanto, esta avaliação global, efetuada pela AEE, lança desafios para as escolas e para os diversos intervenientes em processos de autoavaliação. Por outro lado, também a AEE é desafiada, “na organização de um sistema de acompanhamento das escolas, que decorra da avaliação externa e vise não só ajudá-las a resolver os problemas identificados, mas também a valorizar o trabalho já realizado em prol da melhoria da qualidade dos percursos educativos.” (CNE, 2011: 13).

A EMERGÊNCIA DE NOVOS DISCURSOS E OS DESAFIOS PARA A AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL

No quadro político, assistiu-se a uma profunda mudança, quer no plano discursivo e das propostas, quer ao nível das medidas até ao momento implementadas. Com efeito, o Programa do XIX Governo Constitucional prioriza a transferência para os Municípios, para além de competências em matéria de construção e de manutenção de edifícios, a de gestão das escolas, particularmente no ensino básico. Este documento avança com uma “nova” proposta: a Educação é assumida “como serviço público universal” e estabelece como missão, neste domínio, “a substituição da facilidade pelo esforço, do

laxismo pelo trabalho, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia.” Para a concretização do seu programa, apresenta propostas de “Implementar modelos descentralizados de gestão de escolas” e, no domínio da avaliação, de “Criação de um sistema nacional de indicadores de avaliação da Educação”, de modo a garantir “transparência e confiança aos cidadãos e incentivando as famílias a tomar decisões mais informadas no exercício da sua liberdade de escolha”, retomando discursos já por nós analisados aquando da análise de Programas de Governo para realizar o enquadramento político da autoavaliação de escolas no nosso país. Nesta linha de orientação política, é também salientada a importância de “assegurar uma maior articulação e cooperação entre as ofertas de ensino pública e privada, visando potenciar a sua complementaridade”. Remetendo a escola pública a *uma opção* do serviço público em educação, este programa defende a “política de contratos de associação com estabelecimentos de ensino particular e cooperativo” e prevê a “concessão de estabilidade jurídica e equidade económica ao modelo de financiamento dos contratos de associação e contratos simples com o ensino particular e cooperativo”, numa clara abertura da educação ao mercado da livre escolha. No que se refere à avaliação, este programa pretende “desenvolver e consolidar uma cultura de avaliação a todos os níveis do sistema de ensino”, integrando-a numa “cultura de transparência orientada para resultados”. Neste sentido, estabelece a “Generalização da avaliação nacional: provas para o 4.º ano; provas finais de ciclo no 6.º e 9.º anos, com um peso na avaliação final; exames nacionais no 11.º e 12.º ano”, que serão assegurados por um organismo que é criado e possui “autonomia técnica e funcional”, de modo a credibilizar estes instrumentos de avaliação.

Acentua-se, assim, a dimensão técnica e instrumental da avaliação no sistema de ensino, que dirige a sua atenção para uma conceção e uma aplicação de instrumentos de avaliação validados, fiáveis, e cujos resultados possam ser comparáveis. Esta situação aproxima-nos do contexto que Ball (2002: 10) descrevia: “trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições”, que pretende reduzir a qualidade de uma instituição, de relações tão complexas e intensas como a escola, aos seus “produtos” mais evidentes, os resultados dos seus alunos em provas nacionais. Esta conceção da avaliação descentra a análise das

aprendizagens e dos diversos percursos educativos que a escola deve proporcionar aos seus alunos de modo a garantir a equidade em educação, e esquece outras dimensões do educar (que vai para além do aprender e do ensinar) e dos contextos em que estes processos se desenvolvem.

No que se refere ao Programa de Avaliação Externa das Escolas, este entrou num novo ciclo, após ter sido realizada a avaliação de todas as unidades orgânicas. A Avaliação Externa, a Autoavaliação e o desenvolvimento da Autonomia permanecem como prioridades na agenda no domínio das políticas em educação, sendo-lhes atribuída uma centralidade para a melhoria da prestação do serviço público.

Em termos conceptuais o novo ciclo da AEE, propõe uma conceção de avaliação externa em articulação com a autoavaliação, com a avaliação dos alunos e com a avaliação do pessoal docente e não docente, sem esquecer uma auscultação mais alargada de todos os intervenientes e interessados na comunidade educativa, com destaque para as autarquias e as famílias. (CNE: 2010: 19).

No novo ciclo de AEE⁸⁸, a autoavaliação surge associada ao objetivo “ii) incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas”, integrando o domínio Liderança e Gestão. Na perspetiva apontada pela IGE (2011b), o aprofundamento da AEE deve dar uma atenção prioritária ao reforço da componente da autoavaliação, de modo a promover “a eficácia dos processos de avaliação e o desenvolvimento das escolas como instituições com projeto e objetivos próprios” (*idem*: 13). Admite-se que o processo de AEE poderá tender, a médio prazo, para um programa de auditoria da qualidade da autoavaliação das escolas. O que colocará às escolas novos desafios e exigências na construção dos processos de autoavaliação, já que serão requeridos procedimentos internos mais eficazes, de crescente autorregulação e de responsabilização dos diversos intervenientes. Na resposta a este mandato, a autoavaliação poderá afastar-se da conceção que aqui descrevemos – como prática potenciadora de desenvolvimento profissional e

⁸⁸ Face ao ciclo de AEE 2006-2011, o Grupo de Trabalho propôs sete alterações principais: i) a redução de cinco para três domínios de análise; ii) a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; iii) a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; iv) a auscultação direta das autarquias; v) a introdução de um novo nível na escala de classificação; vi) a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; vii) a variabilidade dos ciclos de avaliação.

organizacional, promotora do trabalho colaborativo reflexivo e crítico, propiciadora da partilha e construção de uma imagem de escola, lugar de resistência e de exercício de autonomia –, podendo transformar-se numa autoavaliação que se desenvolve apenas para *fora*. Uma autoavaliação *certificada*, que se desenvolve em dimensões científica e técnica (para as quais contribuirão as formações anunciadas como necessárias), que se aproxima da conceção de avaliação externa, embora operacionalizada por agentes internos, numa lógica de controlo.

Declarada desde o início, a particularidade da nossa escuta remete para *uma leitura* dos discursos que será diversa de uma outra, intensamente marcada pelo nosso percurso profissional, académico e investigativo. Este trabalho, centrado numa temática específica – a autoavaliação de escolas –, foi desenvolvido de modo a compreender/explicitar qual(is) o(s) sentido(s) que os seus principais protagonistas atribuem a esta ação/função, deu nota da complexa rede em que se constitui e permitiu evidenciar as suas potencialidades como processo mobilizador, emancipatório e potenciador de transformação dos autores e das suas práticas.

Atendendo às motivações e aos questionamentos que nos trouxeram aqui e nos permitiram esta aproximação à avaliação, em particular à autoavaliação de escolas, podemos afirmar que esta temática continua na agenda e os novos contextos exigem outras abordagens. Como refere Fernandes (2013: 11), a avaliação a desenvolver nos próximos anos “tem que ser um processo com melhor integração teórica e melhor articulação entre diferentes visões epistemológicas e metodológicas que influenciam as práticas avaliativas”, num esforço “partilhado por investigadores e avaliadores da diversidade de disciplinas que sejam indispensáveis para descrever, analisar e interpretar a realidade a avaliar”.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Pedro (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: O caso português no contexto Ibero-Americano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 pp. 25-42.
- Afonso, Almerindo Janela (1997). Para a configuração do estado providência na educação em Portugal, 1985-1995. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7 pp. 131-156.
- Afonso, Almerindo Janela (1998). Políticas educativas e avaliação educacional para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Afonso, Almerindo Janela (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, 69 pp. 139-164.
- Afonso, Almerindo Janela (2001a). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas. *Elementos para pensar a transição. Sociologia, Problemas e Práticas*, 37 pp. 33-48.
- Afonso, Almerindo Janela (2001b). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 75 pp. 15-32.
- Afonso, Almerindo Janela. (2002). "Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória". in Costa, Jorge Adelino; Neto-Mendes, António; Ventura, Alexandre. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 31-37.
- Afonso, Almerindo Janela (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22 pp. 35-46.
- Afonso, Almerindo Janela (2007). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, 7 (1) pp. 11-22.
- Afonso, Almerindo Janela (2009 a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13 pp. 13-29.

- Afonso, Almerindo Janela (2009 b). Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate Iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9 pp. 57-70.
- Afonso, Almerindo Janela (2010a). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (1) pp. 13-30.
- Afonso, Almerindo Janela (2010b). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21 (46) pp. 343-362.
- Afonso, Almerindo Janela (2010c). Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. *Educação & Sociedade*, 31 (113) pp. 1137-1156.
- Afonso, Almerindo Janela (2010d). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. *Revista Elo* 17, pp 13-21
- Afonso, Almerindo Janela (2012). Para uma alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33 (119) pp. 471-484.
- Afonso, Almerindo Janela (2013). Mudanças no estado avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (53) pp. 267-490.
- Afonso, Almerindo Janela & Estevão, Carlos Vilar (1992). A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola. *Fragmentos de percursos separados. Revista Portuguesa da Educação*, 5 (3) pp. 81-103.
- Afonso, Natércio (2002) “Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola” in Costa, Jorge Adelino; Neto-Mendes, António; Ventura, Alexandre. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp 51-68.
- Afonso, Natércio (2004). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- RBP AE*, 20 (1), pp 150-169
- Afonso, Natércio (2005) *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto. ASA Editores, S.A..
- Aguilar, José Francisco Pérez (2013). Asesoramiento sobre el proceso de autoevaluación de centros docentes. *Revista de la Asociación de inspectores de Educación de España*, 18 pp. 1-11.

- Alaiz, Vítor (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, 301 pp.1-4.
- Alaiz, Vítor (2009) Práticas de avaliação das escolas: diversidade, juventude, espaço vazio. Comunicação apresentada no X Congresso da sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. – Versão policopiada Guia do Congressista.
- Alaiz, Vítor; Góis, Eunice e Gonçalves, Conceição (2003) Auto-avaliação de escolas. *Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alonso, Myrtes (2004). Gestão escolar: revendo conceitos. *Gestão Escolar e Tecnologias*, pp.1-9.
- Alves -Mazzotti, Alda Judith (2006) Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa* [online]. vol.36, n.129 pp. 637-651. Retirado em 24/11/2012 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>.
- Alves, Maria Palmira Carlos & Correia, Serafim Manuel Teixeira (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de Professor*, 11 (2) pp. 355-382.
- Alves, Maria & Machado, Eusébio (Org.) (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Vila Nova de Famalicão: de Facto.
- Anaya, Julio Rogero (2002). La calidad de la escuela pública. *Recuperar la llama. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2) pp. 1-15.
- Antunes, Fátima (2005a). Reconfigurações do estado e da educação: novas instituições e processos educativos. *Revista Lusófona de Educação*, 5 pp. 37-62.
- Antunes, Fátima (2005b). Reformas do estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 29 pp. 40-51.
- Antunes, Fátima & Sá, Virgínio (2010). *Públicos escolares e regulação da educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- APQ (2013) Os Conceitos Fundamentais da Excelência. Retirado em setembro de 2013, de <http://www.apq.pt/porta1/EFQM/Os%20Conceitos%20Fundamentais%20da%20Excelencia.pdf>
- Ardoino, Jacques; Berger, Guy (1986). L'évaluation comme interprétation. Pour, nº 107, Junho, Julho, Agosto, pp. 120-127.
- AVES Programa – documentos disponíveis em out/2010 em <http://www.fmleao.pt/index.php?id=8>
- Azevedo, Joaquim (org.) (2002) Avaliação das Escolas: Consensos e divergências. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, José (2007). Avaliação externa das escolas em Portugal. Comunicação apresentada na conferência As escolas face aos novos desafios. Presidência Portuguesa da União Europeia, Lisboa, Portugal. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasPortugal.pdf>
- Baillat, G.; De Ketele, J-M; Paquat, L. & Thelot, C. (2007) Évaluer pour former. Quelles démarches ? Quels outils? Bruxelles: Boeck
- Ball, Stephen J. (2002). Reformar escolas/ Reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, 15 (2) pp. 3-23.
- Barbier, Jean-Marie (1985) A avaliação em formação. Porto: Edições Afrontamento.
- Bardin, Laurence (1995) Análise de Conteúdo. Lisboa:Edições 70.
- Barlow, Michael (2003) Avaliação escolar, mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed.
- Barreto, António (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. Análise Social, XXX (130) pp. 159-173.
- Barroso, João (org.) (1996). O estudo da escola. Porto: Porto Editora.
- Barroso, João (2003). Autonomia das escolas, 5 anos e 5 ministros depois. Educação e Matemática, 73 (maio/junho) pp. 1-2.
- Barroso, João (2004a). Autonomia das escolas: Uma ficção necessária. Revista Portuguesa da Educação, 17 (2) pp. 49-83.
- Barroso, João (2004b). Defender, debater, promover a escola pública: consequências para o ensino da matemática. Comunicação apresentada no

- seminário ProfMat 2004. Associação Nacional de Professores de Matemática, Covilhã, Portugal.
- Barroso, João (2004c). Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. *Educação em Revista*, 39 pp. 19-28.
- Barroso, João (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92) pp. 725-751.
- Barroso, João (2006) “O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local”. in BARROSO, João (org) (2006) *A regulação das Políticas públicas de Educação, Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Universidade de Lisboa-EDUCA.
- Barroso, João (2009). A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30 (29) pp. 987-1007.
- Barroso, João (2010). Avaliação, políticas, gestão e desenvolvimento organizacional: O caso da auto-avaliação das escolas. Transcrição da Conferência proferida no II Seminário do Projeto ARQME.
- Belloni, Isaura (1999). Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. *Linhas Críticas*, 5 (9) pp. 31-58.
- Benavente, Ana; Costa, António Firmino & Machado, Fernando Luís (1990). Práticas de mudança e de investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Crítica de Ciências Sociais* 29 (fevereiro) pp. 55-80.
- Berger, Guy (1992). A investigação em Educação: Modelos socioepistemológicos e investigação institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4 pp. 23-36.
- Berlack, Harold. Cultural Politics, the Science of Assessment and Democratic Renewal of Public Education in Ann Filder (2000) *Assessment. Social Practice and Social Product*. (pp.189-207) Psychology Press
- Bettencourt, Maria Beatriz (2005) *L'evaluation des établissements d'enseignement en tant que mode de régulation: une étude de cas en enseignement collégial*. Tese de doutoramento, no ramo das Ciências da Educação, especialidade de Administração Educacional, apresentada na Université de Montreal. Equivalência em Portugal na Universidade de Lisboa (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação), em 2007 (versão policopiada)

- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994) investigação qualitativa em educação. Porto. Porto Editora, Lda.
- Bolívar, António (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. in M. A. Zabalza, Reforma educativa y organización escolar (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Bolívar, António (2003). "Si Quere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas". El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 7 (1-2) pp. 1 -11.
- Bolívar, Antonio. (2006) Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. Revista Gestão em Acção, vol. 9 (1), pp. 37-60. [on-line] <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav9n12006.pdf>.
- Bolívar, António. (2007) Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In: LEITE, C.; LOPES, A. (Org.). Escola, Currículo e formação de identidades. (pp.15-50). Porto: ASA Editores.
- Bonami, Michel (2005). Évaluation intern et évaluation externe: Concurrence ou complémentarité. Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, 38 pp. 1-20.
- Bondioli, Anna (2004) O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação. Campinas SP: Autores associados
- Bonniol, Jean-Jacques & Vial, Michel (2001). Modelos de avaliação. Textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Boumard, Patrick (1995) A auditoria dos estabelecimentos: a instituição sem análise ou a análise institucional in Estrela, Albano & Rodrigues, Pedro 51-59 (1995) Para uma fundamentação da Avaliação em Educação. Edições Colibri.
- Bourdieu, Pierre (1989) O poder simbólico. Lisboa: DIFEL
- Bourdieu, Pierre (2007). "Compreender", in Bourdieu, P. A miséria do Mundo, Petrópolis, RJ, Editora Vozes, Ltda.
- Brandalise, Mary Ângela Teixeira (2007). Auto-Avaliação da escola – processo construído coletivamente nas instituições escolares. Tese de Doutorado em Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

- Brito, Ângela Xavier (2001). A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*, 113 (julho) pp. 7-38
- Canário, Rui (2006). A escola e a abordagem comparada. *Novas realidades e novos olhares. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1 (setembro/dezembro) pp. 27-36.
- Cardinet, Jean (1993) *Avaliar é medir?*/Jean Cardinet; trad. José Carlos Tunas Eufrásio.- Rio Tinto: Edições Asa.
- Carlson, Brian (2009). School self evaluation and the “critical friend” perspective. *Educational Research and Review*, 4 (3) pp. 78-85.
- Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela Malheiro (1998) *Metodologia da investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Carreño H., Fernando (1979) *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México:Editorial Trillas.
- Carriego, Cristina (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº39(2) pp. 1-5.
- Castin, Jean (2008). L’auto-analyse de l’établissement, un outil au service du pilotage. *FédEFoc*, (janvier) pp. 1-7.
- Chueiri, Mary Stela Ferreira (2008). Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em avaliação educacional*, 19 (39) pp. 49-64.
- Cifali, Mireille (1995). Démarche clinique, formation et écriture, in *Réfléchir sur la pratique, un levier pour la formation professionnelle des enseignants*. Bruxelles, De Boeck.
- Clapier-Valladon, Simone (1980). L’Enquête Psycho-sociale et son Analyse de Contenu, *Psychologie Française*, Tome 25, 2, pp149-160.
- Clapier-Valladon, Simone; Poirier, Jean & Raybaut, Pierre (1983). *Les récits de vie théorie et pratique*. Paris: PUF.
- Clímaco, Maria do Carmo (1991) Os indicadores de desempenho de escola na gestão e avaliação da qualidade educativa. *Inovação* 4 (2-3) pp 87-125
- Clímaco, Maria do Carmo. (1995), *Observatório da Qualidade da Escola*. Guião Organizativo. Ministério da Educação, Lisboa.
- Clímaco, Maria do Carmo. (2002), A inspecção e a avaliação das escolas. in J. Azevedo (Org.), *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*, ASA, Porto, pp. 63-68.

- Clímaco, Maria do Carmo (2005) Avaliação de sistemas em educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- CNE (2005). Estudo sobre avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. Lisboa: CNE
- CNE (2007). Seminário avaliação das escolas, modelos e processos. Lisboa: CNE
- CNE (2011) Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo. Lisboa: CNE.
- Coelho, Inês; Sarrico, Cláudia & Rosa, Maria João (2008). Avaliação de escolas em Portugal: Que futuro? Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, (abril/junho) pp. 56-67.
- Conselho Europeu (2000 a 2013) disponível em <http://www.european-council.europa.eu/council-meetings?lang=pt>
- Correia, José Alberto (1998). Para uma teoria crítica em educação. Contributos para uma recentificação do campo educativo. Porto: Porto Editora.
- Correia, José Alberto (2001). A construção científica do político em educação. Educação, Sociedade & Culturas, 15 pp. 19-43.
- Correia, José Alberto (2010). Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. Revista Brasileira de Educação, 15 (45) pp. 456-592.
- Correia, José Alberto & Stoer, Stephen (1995). Investigação em educação em Portugal: e esboço de uma análise crítica. in Bártolo Paiva Campos. A investigação educacional em Portugal. Edição do Instituto Inovação Educacional . Lisboa
- Correia, José Alberto e Matos Manuel (1999). "Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente". in: Desmistificando a profissionalização do Magistério. São Paulo: Papirus Editora.
- Correia, José Alberto; Fidalgo, Fernanda & Fidalgo, Nara Rocha (2011). A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. Educação, Sociedade & Culturas, 33 pp. 37-50.
- Correia, Serafim & Alves, Maria Palmira (2006) Auto-avaliação de escola: um meio de inovação e de aprendizagem. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, nº5, pp. 149-182.
- Costa, Jorge (1996). Imagens organizacionais da escola. Porto: Edições Asa.

- Costa, Jorge Adelino (2004). Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação* 17 (2) pp. 85-114.
- Costa, Jorge Adelino; Mendes António & Ventura, Alexandre (org) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Coutinho, Clara (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. in Figari, Gérard; Rodrigues, Pedro; Alves, Maria Palmira; Valois, Pierre & Ferreira, Júlia (org.) (2006). *A Avaliação de Competências. Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela experiência*. Actas do XVII Colóquio da ADMEE-EUROPA (pp 436-448). Lisboa: Educa.
- Crahay, Lucie (org.) (2009). *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- Cuthbert, James (2003). *Effective school self-evaluation*. Brussels: European Commission. Retirado em 22 de outubro de 2010 em http://www.edubcn.cat/rcc_gene/extra/05_pla_de_formacio/direccions/primaria/bloc1/1_avaluacio/plugin-essereport.pdf
- Dale, Roger (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, pp.109-139.
- Dale, Roger (2001). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Cultura*, 16 pp. 133-169.
- Dale, Roger (2008). Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11 pp 13-30.
- DGAEP (2012) CAF - Educação 2012. Disponível em <http://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=1b6b188e-4133-42b2-bee4-1946b1482ede>
- Dias, Manuela (2005). *Como abordar a construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal editores.
- Dias, Nuno Fernando de Carvalho & Melão, Nuno Filipe Rosa (2009). Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar. *Revista de Estudos Politécnicos* 12 pp. 193-214.

- Dias Sobrinho, José (1995). Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. in: Balzan, Newton César; Dias Sobrinho, José. Avaliação institucional: teoria e experiências. São Paulo: Cortez
- Dias Sobrinho, José (2004). Autonomia e Avaliação. Reencuentro, 40 pp. 1-12.
- Díaz, Amparo Seijas (2003) Modelos de avaliação da qualidade educativa. A eficácia escolar e as propostas de melhoria dos resultados. Porto: Asa Editores
- Díaz, María José Fernández (1997). Presentación Evaluación de Centros Educativos. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 3 (1) pp. 1-3.
- Duarte, José B. (2008). Estudos de Caso em Educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. Revista Lusófona de Educação, 11 pp. 113-132.
- Dubar, Claude (2004) As narrativas de inserção dos jovens de baixo nível escolar. Educação, Sociedade & Culturas, nº22, pp 63-85.
- Dubar, Claude (2006). A crise das identidades. A interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento.
- Dubet, François (2003). Éducation: pour sortir de l'idée de crise. Éducation et Sociétés, 11 pp. 47-64.
- Duran, Diego (2004). La Reacción de los Profesores a las Evaluaciones Externas de los Establecimientos Escolares: La Proposición de un Modelo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 12 (9) pp. 1-24.
- Ecorza, Tomás Escudero (1997). Enfoques Modélicos y Estrategia en la Evaluación de Centros Educativos. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa 3 (1) pp. 1-23.
- Escudero, Juan M. & Moreno, M^a Ángeles (2012). Mejorar la Educación, la autonomía de los centros y el serviço de inspección educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España 17 pp.1-16.
- Escudero, Juan M. (2003). Se puede mejorar la educación elevando los niveles de aprendizaje e implantando sistemas de rendición de cuentas?. Revista de Currículum y formación del profesorado, 7 (1-2) pp. 1-6.

- Estêvão, Carlos V. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de educação*, 14(2). pp.155-178.
- Estêvão, Carlos Vilar, Afonso Almerindo Janela & Castro, Rui Vieira (1996). Práticas de construção da autonomia da escola: uma análise de projetos educativos, planos de atividades e regulamentos internos. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1) pp.23_57.
- Estratégia de Lisboa – disponível em 12 de setembro de 2012
<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/955D4EFD-5E99-409F-868B-1A78993C6033/620/PNACE20052008.pdf>
- Estratégia Europa 2020 em disponível em 12 de setembro de 2012
<https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000043517/documento/0001/>
- Estrela, Albano & Nóvoa, António (org.) (1999). Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Domingos (1991). Notas sobre os paradigmas na investigação em educação. *Noesis*, 18 pp.64-66.
- Fernandes, Domingos (2004). Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2) pp.21-50.
- Fernandes, Domingos (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33 (3) pp.581-600.
- Fernandes, Domingos (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 21 (78) pp. 9-32.
- Ferra, Pérez (2000). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (2) pp.1-11.
- Ferreira, Elisabete (2004). A autonomia da escola pública: A lenda da estátua com pés de barro. *Educação, sociedade & culturas*, 22 pp.133-152.
- Ferreira, Maria Manuela Martinho (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Porto. Edições Afrontamento.
- Fialho, Ana; Rodrigues, Carla & Ferreira, Jorge (2002). Viver a avaliação de escola – memória de uma experiência. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Fialho, Isabel (2009a). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação, 7 (4), 99-116.
- Fialho, Isabel (2009b). Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. in J. Bonito (Org.). Ensino, qualidade e formação de professores. (pp. 137-146) Évora: Departamento de Pedagogia e Educação - Universidade de Évora,
- Fialho, Isabel; Cid, Maria; Silvestre, Maria José & Gomes, Sónia (2010). Avaliação, escola, inclusão e excelência. Índícios organizacionais de uma relação íntima. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC - Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a qualidade da Educação. AEPEC, Évora, Portugal
- Fialho, Isabel; Cid, Maria; Silvestre, Maria José & Gomes, Sónia (2011). Modelos e práticas de autoavaliação em escolas do Alentejo. in Lozano, A & al (org.) Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía (pp. 2945-2956). Corunha: Universidade da Corunha.
- Fialho, Isabel; Laranjeira, Ana; Lavado, Anabela & Paulino, Zita (2010). Avaliação de escolas do Alentejo. O que dizem os relatórios da avaliação externa?. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC - Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a qualidade da Educação. AEPEC, Évora, Portugal
- Fialho, Isabel; Oliveira, Jacinta & Ferrinho, Lisa (2010). Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola: Análise dos resultados da avaliação externa das escolas e agrupamentos da Península de Setúbal. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC - Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a qualidade da Educação. AEPEC, Évora, Portugal
- Fialho, Isabel; Saragoça, José; Silvestre, Maria José & Gomes, Sónia (2013). Avaliação externa das escolas em Portugal. Que impacto e efeitos na escola e na sala de aula?. Comunicação oral apresentada no I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação. Praia, Cabo Verde
- Figari, Gérard (1995) A auditoria: acto prévio à avaliação de um dispositivo de formação? in Estrela, Albano & Rodrigues, Pedro. Para uma fundamentação da Avaliação em Educação (pp37- 50). Edições Colibri.

- Figari, Gérard (1996) Avaliar que referencial?. Porto: Porto Editora
- Figari, Gérard (1999) Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino in Albano Estrela e António Nóvoa (orgs.) Avaliações em Educação: novas perspectivas. (pp139-154). Porto: Porto Editora
- Filer, Ann (org.) (2000). Assessment: social practice and social product. London: Routledge Falmer.
- Freitas, Luíz Carlos (2005). Qualidade negociada: Avaliação e contra- regulação na escola pública. Educação e Sociedade, 26 (92) pp. 911-933.
- Freitas, Luíz Carlos (2007). Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação e Sociedade, 28 (100) pp. 965-87.
- Freitas, Luíz Carlos (2013). Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. Cadernos de Pesquisa, 43 (148) pp.348-365.
- Friedberg, E. (1995) O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada. Lisboa: Instituto Piaget, 1995
- Garcia, Regina; Sampaio, Carmen & Tavares, Maria (org.) (2006). Conversas sobre o lugar da escola. Rio de Janeiro: H.P. Comunicação.
- Garcia, Regina & Serralheiro, José (org) (2005). Afinal onde está a escola?. Porto: Profedições.
- Ghiglione, Rodolphe e al. (1980). Manuel de l'analyse de contenu. Paris: Armand Colin
- Gomes, Candido Alberto (2005). A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola. Ensaio: avaliação Políticas . públicas em Educação. , 13 (48) pp. 281-306.
- Gomes, Carlos Alberto (2008). Escola Pública em Portugal: o grau zero da formação cívica e democrática?. Revista do Centro de Formação da Associação de Escolas Braga / Sul 15, pp. 56-58.
- Gomes, Rui (1993a). Culturas de escola e identidades dos professores. Lisboa: Educa.
- Gomes, Rui (1993b). Em busca de uma identidade perdida: o estudo qualitativo das culturas de escola. Sociologia. Problemas e Práticas, 14 pp. 105-126.
- Gomes, Rui (1999). 25 anos depois: Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal. Educação, Sociedade & Culturas , 11 pp. 133-164.

- Gomes, Rui (2001). Tecnologias de Governo da população escolar: as tecnologias da autonomia e a nova subjectividade escolar. *Educação, Sociedade & Cultura*, 16 pp. 83-132.
- Gomez, Rodrigo Juan Garcia (2004). Innovación, Cultura y poder en las instuciones educativas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2) pp. 1-18.
- Gray, John (2006). La eficacia escolar y otros resultados de la educación secundaria: tres décadas de investigación británica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1) pp. 16-28.
- Grilo, Vasco & Machado, Joaquim (2009). Avaliação das escolas e atores locais: responder ou melhorar? Silva, Bento & al (org.) *Atas do X Congresso internacional galego-português de psicopedagogia* (pp. 3545-3559). Braga: Universidade do Minho.
- Grilo, Vasco & Machado Joaquim (2009) *Avaliação das Escolas e atores locais: responder ou melhorar? Actas do X Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Guba, Egon & Lincoln Yvonna (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications.
- Guedes, Isabela Assis & Cândido, Gesinaldo Ataíde (2008). Modernização administrativa no setor público: utilização de tecnologias de gestão e de informação para o gerenciamento do conhecimento. *Revista Gestão.Org*, 6(2) pp. 158-173.
- Hadji, Charles (1994) *A avaliação regras de jogo. Das intenções aos instrumentos*. trad. Júlia Lopes Ferreira, José Manuel Cláudio.-Porto: Porto Editora
- Hadji, Charles (1995) *A avaliação dos professores Linhas directivas para uma metodologia pertinente* in Estrela, Albano & Rodrigues, Pedro *Para uma fundamentação da Avaliação em Educação* (pp 27- 36). Edições Colibri.
- Hargreaves, Andy (1994). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill Portugal
- Henry, P. & Moscovici, Serge. (1968) *Problèmes de l'analyse de contenu*. *Langages*, 3e année, n°11. pp. 36-60. Retirado em 1 de junho 2010 em

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/Igge_0458-726x_1968_num_3_11_2900

- Hoffman, Jussara Maria Lerch (1994). Avaliação mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento. Série Ideias (22) pp. 51-59.
- Hopkins, David, Harris, Alma; Stoll, Louise & Mackay, Tony (2011). School and system improvement: state of the art review. Comunicação apresentada no 24º International congress of school effectiveness and school improvement. Limassol, Cyprus
- House, Ernest (1994). Evaluación, ética y poder trad. Pablo Manzano.- Madrid:Ediciones Morata.
- IGE (2002) Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos. – disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/AIE_Apres&Proced.pdf
- IGE (2005) Programa Aferição – Efectividade da auto-avaliação das escolas – Roteiro. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/ROTEIROS/Efectividade_ADISPONIVELAE_Roteiro_2005.pdf>
- IGE (2009) Avaliação Externa das Escolas Referentes e Instrumentos de Trabalho. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf>
- IGE (2010) Programa de Acompanhamento Auto-Avaliação das Escolas 2010. Relatório. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_RELATORIO_Final.pdf>
- IGE (2011a) Avaliação externa das escolas. Avaliar para a melhoria e a confiança. disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf
- IGE (2011b) Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas. Relatório Final. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf
- IGEC (2012). Avaliação externa das escolas. Avaliar para a melhoria e a confiança – 2006-2011. Lisboa: MEC. Disponível em <http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf>

- IGEC (2014). Documentos de Enquadramento e Objetivos. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=1343>
- Kaufman, J.-C.(1996). *L'Entretien Compréhensif*, Paris, Nathan
- Kostopoulou, Stergiani (2008). Learner Self- Assessment: Innovation and Change in the Culture of Assessment. *Journal of Postgraduate Research*, pp. 119-135.
- Lecointe, Michel (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- L'Écuyer, René (1987). L'analyse de contenu: notions et étapes. In: Deslauriers, Jean-Pierre. *Les Méthodes de Recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec. p- 49-65.
- Leite, Carlinda; Rodrigues, Lurdes & Fernandes, Preciosa (2006). A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade – um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4 (1) pp.21-45.
- Libório, Helena & Costa, Jorge Adelino (2004). O impacto de um programa de avaliação externa no desenvolvimento organizacional de uma escola. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 12 (43) pp.696-710.
- Lima, Jorge Ávila (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2) pp.151-181.
- Lima, Licínio C. (1992). Organização educativas e administração educacional em editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3) pp.1-8.
- Lima, Licínio C. (1996) “Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola” in Barroso, João (org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 15-32.
- Lima, Licínio C. (1997). O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, nº4 (jan/fev/mar/abr) pp. 43-59
- Lima, Licínio C. (1998) *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Lima, Licínio C. (2002) “Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional” in Costa, Jorge Adelino; Neto-Mendes,

- António; Ventura, Alexandre. Avaliação de Organizações Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 17-3
- Lima, Licínio C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2) pp. 7-47.
- Lima, Licínio C. (org.) (2006). Compreender a escola. Perspetivas de análise organizacional. Porto: Edições Asa.
- Lima, Licínio C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação. Unisinos*, 12 (2) pp.82-88.
- Lima, Licínio C. (2010a). Investigação e investigadores em educação: anotações críticas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12 pp. 63-72.
- Lima, Licínio C. (2010b). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade de aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15 pp. 41-54.
- Lima, Licínio C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38) pp.1-18.
- Lima, Licínio C. (2012). Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. in Werle, Flávia Obino Corrêa (org). *Avaliação em larga escala: questões polémicas* (pp.15-38). Brasília: Liber Livro.
- Llamas, Jose (1998). Organizaciones escolares: nuevas propuestas de análisis e investigación. Espanha: Servicio de Publicaciones da Universidad de Huelva.
- Loch, Jussara Margareth de Paula (2000) *Avaliação: Uma Perspectiva Emancipatória*. *Química Nova na Escola*, nº12 pp.30-33
- Lopes, José Hipólito (2007). As Autonomias Imaginadas: a Autonomia como referencial da acção pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4 pp. 21-28.
- Lourau, R. (1997) *Implication, transduction*. Paris: Ed. Anthropos, 1997
- MacBeath, John & McGlynn (2002) *Self-Evaluation: What's in it for Schools?*. New York: Routledge Falmer
- MacBeath, John Schratz, Michael; Meuret, Denis e Jakobsen, Lars Bo (2005) *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Machado, Fernando (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola. Portugal na viragem do milénio*. Porto: Edições Asa.

- Magalhães, António M. (1995). A escola na transição pós-moderna. Educação, Sociedade & Culturas, 3 pp. 97-123.
- Magalhães, António M., & Stoer, Stephen R. (orgs) (2006). Reconfigurações: Educação, estado e cultura numa época de globalização. Porto: Profedições
- Marchesi, A. (2002). "Mudanças Educativas e Avaliação das Escolas", in Azevedo, Joaquim (Org.) (2002) Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências. Porto: Edições Asa.
- Margalha, Ana; Sais, Francisco & Cid, Marília (2012). Comunicação no processo de auto-avaliação: construção de um plano de comunicação num agrupamento de escolas do Alentejo. Educação - Temas e Problemas, 10. pp. 1-15.
- Maroy, C. (2006) Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In: BARROSO, J. (Org.). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores. (pp. 227-244). Lisboa: Educa, 2006.
- Maroy, C. (2009) "Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant", in L. Mottier Lopez ; M. Crahay (org) Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 83-99.
- Maroy, C. (2007). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 56 pp. 1-26.
- Martinez, Salvador Pallarés & Rubio, Josep Serentill (2012). La confección y la interpretación de los indicadores de centro. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 17 pp. 1-6.
- Martins, Heloisa Helena T. de Souza (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa 30 (2) pp.289-300.
- Martins, Maria Fernanda Santos (2011). Os Rankings das escolas em Portugal: Eplorando alguns dos seus efeitos. Revista Eletrônica de Educação 5 (1) pp. 91-109.
- Marzano, Robert (2005). Como organizar as escolas para o sucesso educativo – Da investigação às práticas. Porto: Edições Asa.
- Mateus, Lília & Fialho, Isabel (2012). A autoavaliação e o acompanhamento da prática letiva nas escolas do Alentejo litoral – Um olhar externo. Educação. Temas e problemas – Escola, 10 pp. 1-20.

- Matos, Manuel S. (1999a). Autonomia das escolas: Atribuir ou construir novas competências profissionais?. *Território Educativo*, 5 pp.-1-15.
- Matos, Manuel S. (1999b) Teorias e Práticas da Formação. Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico. Porto: Edições Asa.
- Mayo, Isabel (2004). La organización escolar normativa y aplicada. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva
- Mendes, António A. Neto (2004). Escola Pública: “ Gestão democrática” , colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2) pp. 115-131.
- Méndez, J. M. Álvarez (2002) Avaliar para conhecer, examinar para excluir. *Cadernos do CRIAP*. Porto: Edições Asa.
- Meneghel, Stela Maria & Kreisch, Cristiane (2009). Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUC PR. Disponível em novembro de 2011, em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3393_1920.pdf
- Montero, M^a Lourdes (2003). Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas?. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2) pp. 1-13.
- Moraes, Roque (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em outubro de 2012, em http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html
- Moraes, Salete Campos (2004). É possível a construção de políticas públicas emancipatórias em educação?. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2) pp. 225-246.
- Morgan, Gareth (1996) *Imagens da organização*: São Paulo: Atlas.
- Muchielli, Roger (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris:E. S. F.
- Neto-Mendes, António; Costa, Adelino Jorge & Ventura, Alexandre (2003). Ranking de Escolas em Portugal :um estudo exploratório. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1) pp. 1-13.
- Nevo, David (1997) *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao. Ediciones Mensajero.

- Nevo, David (1998). La evaluacion mediante el dialogo: una contribucion posible al perfeccionamiento de la escuela. *Perspectivas*, XXVIII (1) pp. 87-100.
- Nóvoa, António (org) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, António (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Educação: futuro em construção Janeiro-Abril 2009. Disponível em fevereiro 2012 em http://www.rieoei.org/rie49a07_por.htm
- Nunes, Lina Cardoso (2006). As dimensões da auto-avaliação institucional: tecendo redes de redes. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação.*, 14 (52) pp. 339-348.
- Oliari, Anadir Luiza Thomé & Bebens, Marilda Aparecida (2007). A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. *Diálogo Educ.*, 7 (22) pp. 53-66.
- Olivos, Moreno Tiburcio (2011). Consideraciones éticas en la Evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9 (2) pp. 130-144.
- Pacheco, José Augusto (2012). Resultados de investigação sobre a avaliação das escolas em Portugal in CNE (Org.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo* (pp. 61-68). Lisboa: CNE.
- Palma, Borges (1999a). Por uma Cultura de Auto-avaliação das escolas. *Noésis*, 50, 29 disponível em set/2009 <http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe50/dossier4.htm>
- Palma, Borges (1999b). *Introdução ao Projecto Qualidade XXI*. Documento de Apoio n.º 1, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Palma, José Borges (2001). O papel das diferentes modalidades de avaliação das escolas na regulação das políticas educativas. *Administração Educacional*, 1, 36–40.
- Paulino, Conceição & Sousa, Anabela (2009). A auto-avaliação de escolas como processo de formação. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado no Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em julho de 2009, em <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/XSPCE%20Paulino%20Sousa0409.pdf>

- Peroni, Vera Maria Vidal (2001). Avaliação institucional: Controle da produtividade e controle ideológico?. RBPAE, 17 (2) pp. 233-244.
- Perrenoud, Philippe (1999). Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piérola, Javier Goikoetxea (2000). La función de apoyo interno en la organización escolar y su relación com la capacidad interna de desarrollo de los centros. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 4 (2) pp. 1-11.
- Portela, Maria Conceição Silva; Camanho, Ana & Azevedo, Joaquim (2007). Análise de valor acrescentado de escolas portuguesas. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 5 pp. 129-163.
- Programa “Educação e Formação 2010” disponível em 12 de setembro de 2012 em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/7B36A53D-A45D-4FF1-8399-6E8F8A27F89B/632/1.pdf>
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- QUALIS (2007). DREA (2007) Projecto QUALIS – Qualidade e Sucesso Educativo – Introdução. Angra do Heroísmo: Direção Regional de Educação dos Açores. Disponível em <http://srec.azores.gov.pt/dre/escolas/escolas_links_p.htm>
- Ramirez, Silvia Chacón (2005). Caracterización de un proceso de autoevaluación de lo técnico a lo investigativo. Revista Eletrônica “Actualidades Investigativas en Educación”, 5 pp. 1-24.
- Ristoff, Dilvo I. (1995) Avaliação institucional: pensando princípios. In: Balzan, Newton Cesar; Dias Sobrinho, José (Orgs.). Avaliação institucional: teoria e experiências. (pp. 37 – 51). São Paulo: Cortez.
- Rivera, Diego Mauricio Pardo; Rodríguez, Beatriz Bejarano; Brigard, María Cecilia Henao & Farfán, Marcelo Alfonso Valero (2006). Evaluar: tener, poder y valer. Revista Iberoamericana de Educación, 40 (4) pp. 1-9.
- Rivero, Víctor M. Hernández (2005). Asesorado a centros educativos implicados en procesos de mejora escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (1) pp. 494-502.
- Robertson, Susan & Dale, Roger (2001). Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em

- educação nos estados competitivos. Educação, Sociedade & Culturas, 15 pp. 117-147.
- Rocha, Abel (1999). Avaliação de escolas. Porto: Edições Asa.
- Rocha, Augusto Patrício Lima (2012a). Avaliação externa de escolas: resultados e autoavaliação. Que relação?. Foro de Educación, 14 pp. 207-223.
- Rocha, Augusto Patrício Lima (2012b). Avaliação Externa de Escolas: Liderança(s) e autoavaliação que relação?. EDUSER: revista de educação, 4 (2) pp. 44-64.
- Rocha, Augusto Patrício Lima (2013). A autoavaliação nas escolas portuguesas. Diagnóstico com base nos resultados da avaliação externa. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 6. V6 jan-jun. n.º12 pp. 116-128.
- Rodrigues, Pedro (1995) As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. in Estrela, Albano & Rodrigues, Pedro. Para uma fundamentação da Avaliação em Educação (pp. 51- 59). Edições Colibri.
- Rufino, César (2007). Avaliação interna das escolas e circulação de políticas públicas num espaço educacional europeu. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 4 pp. 29-38.
- Rul, Jesus (2003). Autoevaluación del centro educativo: taller de evaluación, modelo de gestión evaluativa GE-Rs. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponível em fevereiro de 2004, em http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_liderazg/adjuntos/200003c_Pub_EJ_autoevaluacion_centro_c.pdf
- Sá, Virgínio & Antunes, Fátima (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interecção. Revista Portuguesa de Educação, 20 (1) pp. 129-161.
- Sá, Virgínio (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação., 17 (62) pp. 87-108.
- Salgueiro, H. & Fialho, I. (2012). Os resultados das escolas do Alentejo nos relatórios da avaliação externa no triénio 2006-2009. in Patrício, M. & al. (org.). Da exclusão à excelência: caminhos organizacionais para a qualidade da educação (pp. 366-371). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

- Sampieri, Roberto Hernández; Collado, Carlos Fernández & Lucio, Pilar Baptista. (2006) Metodologia de pesquisa. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill,
- Sanches, Mário (2007). Avaliação externa e auto-avaliação da escola: pontos de intersecção. *Correio da Educação*, 285 pp.1-2.
- Santiago, Paulo (2010). Avaliação de escolas: um quadro conceptual e práticas internacionais. Comunicação apresentada Seminário Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo. CNE, Lisboa, Portugal.
- Santiago, Paulo; Donaldson, Looney, Anne & Nusche, Deborah(2012). OECD Reviews of evaluation and assessment in Education: Portugal 2012, OECD Publishing Disponível em março 2013, em <http://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>
- Santos Guerra, Miguel (2000). A escola que aprende. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, Miguel (2002). Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, Miguel (2003a). Tornar visível o quotidiano. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, Miguel (2003b). Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem. Porto: Edições Asa.
- Santos, Boaventura de Sousa (1999), "Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? ", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, pp. 197-215.
- Santos, Boaventura de Sousa (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63 pp. 237-280.
- Saraiva, Luiz Alex Silva (2002). Cultura Organizacional em Ambiente Burocrático. *RAC*, 6 (1) pp. 187-207.
- Sarmiento, Manuel & Oliveira, Joaquim (2005). A escola é o melhor do povo. Relatório de revisão institucional do projeto das escolas rurais. Porto: Profedições.
- Sarmiento, Manuel J. (2000) Lógicas de acção nas escolas. Lisboa: IIE
- Saul, Ana (1980). A Avaliação Educacional disponível em 24 de setembro de 2011 em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf
- Saul, Ana (1999). Avaliação Emancipatória. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez editora.

- Saurat, Gérard (2006) Les régulations des politiques d'éducation, Revue internationale d'éducation de Sèvres consultado em 28 novembre 2012.
URL: <http://ries.revues.org/1135>
- Schneider, Marilda Pasqual (2012). Dialogando sobre políticas de regulação e avaliação no campo da educação. Roteiro, 37 (2) pp. 185-190.
- Segenreich, Stella Cecilia Duarte (2003). A escola como objeto de estudo por parte de seus próprios atores. RBPAE, 19 (1) pp. 145-157.
- Segovia, Jesús Domingo (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (1) pp. 382- 402.
- Silva, José Alexandre da Rocha Ventura (2006) Avaliação e inspecção das escolas: estudo de impacte do programa da avaliação integrada Tese no ramo das Ciências da Educação apresentada na Universidade de Aveiro
- Silvestre, Maria José; Fialho, Isabel & Cid, Maria (2011). Avaliação de organizações escolares em Portugal. Estudo reflexivo dos relatórios da Avaliação Externa na região Alentejo. Revista de Enfermagem UFPE On Line, 5 (2) pp 533-542.
- Silvestre, Maria José; Gomes, Sónia; Fialho, Isabel & Cid, Maria (2011). Interação escola, família e comunidade nas práticas de autoavaliação das escolas: Um estudo em escolas do Alentejo. in Lozano, A & al (org.) Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía (pp. 2859-2870). Corunha: Universidade da Corunha.
- Simões, Graça Maria Jegundo (2007). A Auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 4 pp. 39-48.
- Simões, Graça Maria Jegundo (2010). Auto-avaliação da escola : regulação de conformidade e regulação de emancipação. Tese de doutoramento Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
- Simões, Graça Maria Jegundo (2011). Autoavaliação das escolas: regulação de conformidade e regulação de emancipação. Indigatio Didactica, 3 (1) pp. 165-179.
- Singly, François (2003) . Les tensions normatives de la modernité. Éducation et Sociétés, 11 pp. 11-33.

- Sordi, Mara Regina Lemes (2012). Implicações Ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educ. Soc.*, 33 (119) pp. 485-510.
- Sordi, Mara Regina Lemes & Ludke Menga (2009). Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. Sorocaba, SP, 14 (2) pp. 313-336.
- Sordi, Mara Regina Lemes & Malavazi, Maria Márcia Sigríst (2004). As duas faces da avaliação : da realidade à utopia. *Revista de Educação PUC-Campina*, 17 pp. 105-115.
- Sousa Santos, Boaventura de (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos avançados [online]*, vol.2, n.2, pp. 46-71. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>.
- Sousa Santos, Boaventura de (1999) Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.
- Sousa Santos, Boaventura de (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63 (outubro) pp. 237-280.
- Sousa, Anabela & Terrasêca, Manuela (2008) Avaliação das escolas: que perfil de professor?. Comunicação apresentada no V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organizações Educativas, realizado na Universidade de Aveiro. Disponível em <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/Avaliacao%20das%20escolas%20-%20que%20perfil%20de%20professor.pdf>
- Sousa, Jesus Maria (2000) A Investigação e o Paradigma da Complexidade disponível em outubro de 2009 em <http://www3.uma.pt/jesussousa/SPE/5.%20Paradigma%20da%20complexidade.pdf>.
- Souza, Sandra Zákia Lian & Oliveira, Romualdo Portela (2003). Políticas de avaliação de educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, 24 (84) pp. 873-895.
- Stoer, Stephen R. & Magalhães, António (2002). A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18 pp. 25-40.

- Stoer, Stephen R.; Magalhães, António M. & Cortesão, Luiza (2001). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15 pp. 45-58.
- Stufflebeam, Daniel; Madaus, George & Kellaghan, Thomas (org.) (2000). *Evaluation Models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. London: Klumer Academic Publishers.
- Teixeira, Leonor; Delgado, Luísa & Sebastião, João (1996). Avaliar (n)a escola: quadros, modelos, práticas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 22 pp. 95-107.
- Teodoro, António & Aníbal, Graça (2007). Educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10 pp. 13-26.
- Teodoro, António & Aníbal, Graça (2008). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 pp. 73-91.
- Terrasêca, Manuela (1996). Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes - Análise dos discursos dos/as professores/as. Dissertação de Mestrado FPCEUP, Porto, Portugal (Tese mestrado não publicada).
- Terrasêca, Manuela (2002). Avaliação de sistemas de formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido. Tese de Doutoramento, FPCEUP, Porto, Portugal. (Tese de doutoramento não publicada).
- Terrasêca, Manuela (2012). Da transversalidade temática e concetual da investigação em educação. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3 pp. 6-13.
- Terrasêca, Manuela & Berger, Guy (2011). Políticas e práticas de avaliação. Algumas reflexões. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33 pp. 7-16.
- Terrasêca, Manuela & Caramelo, João (2006). Apports d'un modèle institutionnel d'évaluation (évaluation institutionnelle) pour l'amélioration des pratiques de formation. Colóquio Profissionais de la Formation en Europe: Professionnalisation, Évaluation. Reims, França
- Terrasêca, Manuela & Caramelo, João (2010) L'évaluation de programmes de formation: contributions de l'évaluation institutionnelle pour la qualité dans la formation. *Journal of Quality in Education* ' N° 1 April 2010

- Terrasêca, Manuela & Coelho, Carina (2009) Avaliação Externa, Avaliação Interna e Auto-Avaliação: as implicações de distintos processos e princípios avaliativos. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado no Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/X%20Congresso%20SPCE,%20Terraseca%20e%20Coelho.pdf>
- Terrasêca, Manuela; Sousa, Anabela & Coelho, Carina (2009a). Contributing for an innovative school assessment. The school auto-evaluation. Comunicação apresentada no 35^o International Association for Educational Evaluation Annual Conference – Evaluation for a Creative World. IAEA, Brisbane, Australia. Disponível em http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/Terraseca_Sousa_Coelho-iaea2009-Brisbane.pdf
- Terrasêca, Manuela; Sousa, Anabela & Coelho, Carina (2009b). Évaluation d'Écoles: quel apport pour l'affirmation de l'autonomie des écoles et de leurs acteurs. Texte présenté à la 31^e Session annuelle de l'ADMEE-Canada – Les Politiques et leur Impact sur les Pratiques Évaluatives, Québec – Canadá. Disponível em http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/Terraseca_Sousa_Coelho_Quebec2009.pdf
- Terrasêca, Manuela; Sousa, Anabela & Coelho, Carina (2009c). Schools Auto-Evaluation as an Innovative Process of Change. Discussion Group organized at Association of Educational Assessment (Europe) 10th Annual Conference - Innovation in Assessment to meet changing needs, Valletta – Malta. Disponível em http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/Terraseca_Sousa_Coelho-Malta2009.pdf
- Terrasêca, Manuela; Sousa, Anabela & Coelho, Carina (2010a) Currículo e Autoavaliação de Escolas: interpelando relações. Contributos da experiência vivida no ARQME. Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro Porto.. Disponível em http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/Terraseca_Sousa_Coelho_FPCEUP2010.pdf

- Terrasêca, Manuela; Sousa, Anabela & Coelho, Carina (2010b) Procesos de evaluación en el marco de la mundialización y sus efectos en la construcción de la identidad profesional docente. Comunicación presentada en el XVI Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación, Monterrey., Disponible em http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/Terraseca_Sousa_Coelho_Monterrey2010.pdf
- Thélot, Claude (2008) L'évaluation dans le système éducatif : pour quoi faire ? À quelles conditions l'évaluation est-elle utile? in Baillat, Gilles; DE Ketele, Jean-Marie, Paquay, Léopold, Thélot, Claude (dir). Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs. (17-27) Bruxelles: Éditions De Boeck Université
- Thurler, Monica Gather (1998) Inovar no interior da escola. São Paulo: ARTMED editora.
- Torrance, Harry. (2000) Postmodernism and Educacional Assessment in Ann Filder, Assessment. Social Practice and Social Product. p.173-188. Psychology Press.
- Torrecilla, F. Javier Murillo (2003a). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1 (2) pp. 1-22.
- Torrecilla, F. Javier Murillo (2003b). Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1 (1) pp. 1-14.
- Torrecilla, F. Javier Murillo (2006). Una dirección escolar para el cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4e) pp. 11-24.
- Torres, Leonor Lima (2005a). Configurações culturais e o processo de construção da gestão democrática numa escola secundária. Revista Portuguesa de Educação, 18 (2) pp. 89-124.
- Torres, Leonor Lima (2005b). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, 13 (49), pp. 435-451.

- Vala, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In: Silva, A. S. e Pinto, J. M. (org). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Ed. Afrontamento. p.101-128
- Veloso, Luísa; Abrantes, Pedro & Craveiro, Daniela (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. Educação, Sociedade & Culturas, 33 pp. 69-88.
- Ventura, Alexandre; Castanheira, Patrícia & Costa, Jorge Adelino (2006). Gestão das Escolas em Portugal. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4e) pp. 120-128.
- Vermersch, Pierre (2006). Les fonctions des questions. Expliciter, 65 pp. 1-6.
- Vial, Michel & Clozel, Cécile (1994). Le complexe, ou le manque à modéliser. Comunicação apresentada no colóqui international quatrième rencontre MCX Modélisation dela complexité. d'Aix-en-Provence, France.
- Volpini, Maria Neli & Sicca, Natalina Aparecida Laguna (2011). Processo de avaliação do ensino fundamental no âmbito municipal: possibilidades de uma avaliação negociada?. Revista Plures Humanidades, 12 (15) pp. 67-83.
- Wallis, Claudia & Steptoe, Sonja (2007). How to Fix No Child Left Behind. TIME pp. 1-10.

Sítios disponíveis para consulta

DGAEP disponível em <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>

APQ disponível em <http://www.apq.pt/>

SICI disponível em <http://www.sici-inspectorates.eu/>

OCDE disponível em <http://www.oecd.org/portugal/>

Legislação consultada

Constituição da República Portuguesa

Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A, de 6 de dezembro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro

Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho

Decreto-lei n.º 172/91 de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Despacho Conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da
Educação n.º 370/2006, de 3 de maio

Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE

Lei n.º 115/97 de 19 de setembro

Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro

Lei nº 46/86 de 14 de outubro alterada pela Lei Nº 115/1997

Lei Nº 49/2005 de 30 de agosto

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro

Programa de Governos Constitucionais XIV, XV, XVI, XVII, XVIII e XIX

Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de maio

CNE Parecer n.º 3/2010 de 9 de junho

CNE Parecer n.º 5/2008 de 13 de junho

2000/C 317/18 Parecer do Comité das Regiões

2001/166/CE Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de
Fevereiro de 2001

COD 2000/0022 Posição Comum adotada pelo Conselho Europeu

APÊNDICES

Guião da Entrevista aos elementos da equipa de auto-avaliação

PROTOCOLO da entrevista:

Apresentação da investigadora e do projecto. Identificação dos principais objectivos e do âmbito em que é realizada a entrevista.

Solicitação de autorização para gravação.

Garantias: O texto escrito só será usado após a concordância dos entrevistados. Será mantida a confidencialidade das informações prestadas e o anonimato da escola e dos participantes.

Escola

Data da entrevista

Considerando o sistema de avaliação como instrumento central de definição das políticas educativas, propomos uma entrevista centrada na dimensão da avaliação das escolas.

Para começar solicito que se apresentem e falem um pouco do percurso profissional.

- ☐ Há quantos anos iniciaram a actividade como docente? A que grupo de recrutamento pertencem?
- ☐ Há quantos anos trabalham nesta escola?
- ☐ Exercem funções pedagógicas na escola?
- ☐ Centrando a nossa conversa na temática deste trabalho, gostaria de começar por vos pedir que explicitassem a vossa perspectiva sobre a avaliação de escolas. Quais os objectivos da avaliação? Procurem responder centrando-se concretamente na avaliação das escolas.
- ☐ O que deve ser avaliado, quando nos referimos especificamente à escola, como instituição responsável pela educação da geração? Porquê?

Esta escola passou já por experiências de avaliação externa.

- ☐ Como caracterizariam estas experiências? (O que recordam dessas experiências? O modo como a escola foi avaliada... a participação dos diversos intervenientes (direcção, docentes, não-docentes, alunos, EE... a reacção aos resultados...)
- ☐ Qual a importância dessas iniciativas (de avaliação externa) para a escola?
- ☐ Consideram necessária a existência de avaliação externa das escolas? Para que serve? A quem serve?
- ☐ Em que medida a publicação de "rankings" de escolas influenciou/influencia a vida da escola?
- ☐ Consideram a publicação de "rankings" uma forma de avaliar a escola?

Para além da avaliação externa, a escola tem já experiência de auto-avaliação.

- ☐ Como foi constituída esta equipa de auto-avaliação? Como é que cada um dos presentes integrou esta equipa?
- ☐ O que motivou o início deste processo de auto-avaliação?
- ☐ O que recordam do início deste processo? (o que sentiram/experimentaram)
- ☐ Podem descrever um pouco o que foram sentindo ao longo do percurso. Que dificuldades/constrangimentos sentiram? O que aprenderam?
- ☐ Existem competências profissionais que considerem ter desenvolvido neste trabalho de auto-avaliação da escola?
- ☐ Com base no percurso desta escola, como caracterizam o processo de auto-avaliação? Que objectivos procura alcançar?

- ☐ Em que se traduziu/traduz este trabalho de auto-avaliação da escola? Que efeitos teve/tem no trabalho educativo da escola? (os resultados serviram para... PE, Acções de melhoria)
- ☐ O desenvolvimento do processo de auto-avaliação trouxe alguma influência ao trabalho docente (Nas práticas de avaliação das aprendizagens? Na forma de trabalhar na sala de aula?)
- ☐ Que indicações pensam que este processo permite dar para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e didáctico na sala de aula? É facilmente colocado em prática? (Porquê? Como?)
- ☐ E quanto às iniciativas de avaliação externa, que influência tiveram (ou não) no trabalho educativo da escola?
- ☐ Que indicação dá para o trabalho educativo? A escola deve trabalhar para... (melhorar os resultados académicos, para o exercício da cidadania responsável, para o desenvolvimento de competências, para o mercado de trabalho...)
- ☐ Como é concebido o trabalho pedagógico e didáctico por essas iniciativas?

Está definido que a avaliação das escolas se estrutura com base na avaliação externa e na auto-avaliação.

- ☐ Que relação lhe parece existir entre os dois tipos de avaliação? Os objectivos de cada um destes tipos de avaliação serão coincidentes? Ocorre a duplicação/replicação de informações e de resultados?
- ☐ Relativamente à iniciativa da “Avaliação Externa das Escolas” que relações podem identificar/caracterizar entre os dois processos?
- ☐ Como viram o “vosso” trabalho na relação com o trabalho da equipa de Avaliação Externa?
- ☐ Os resultados expressos no relatório da AEE conseguiram “revelar” a escola?

O Ministério da Educação celebrou com algumas escolas contratos de autonomia.

- ☐ Que vantagens reconhecem nesta contratualização? E desvantagens?
- ☐ As escolas com contrato de autonomia demonstraram possuir um processo de auto-avaliação sustentado. Em que medida é este processo essencial para obter/construir a autonomia?
- ☐ Na sequência da iniciativa de “Avaliação Externa das Escolas”, actualmente em execução, prevê-se a celebração de contratos de autonomia com mais escolas. Essa possibilidade que perspectivas traz para a escola?

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.

Guião da Entrevista aos elementos do Conselho Geral

PROTOCOLO da entrevista:

Apresentação da investigadora e do projecto. Identificação dos principais objectivos e do âmbito em que é realizada a entrevista.

Solicitação de autorização para gravação.

Garantias: O texto escrito só será usado após a concordância dos entrevistados. Será mantida a confidencialidade das informações prestadas e o anonimato da escola e dos participantes.

Escola

Data da entrevista

Considerando o sistema de avaliação como instrumento central de definição das políticas educativas, propomos uma entrevista centrada na dimensão da avaliação das escolas.

- ☐ Para começar gostaria de vos pedir que se apresentem e falem um pouco do percurso profissional de cada um.
- ☐ Há quanto tempo fazem parte desta comunidade educativa? (Como alunos? Como pais/EE? Como Docentes? Não-docentes?)
- ☐ Já fizeram parte da Assembleia de Escola?
- ☐ Exercem outras funções pedagógicas na escola ou integram outros órgãos?
- ☐ Centrando a nossa conversa na temática deste trabalho, gostaria de começar por vos pedir que explicitassem a vossa perspectiva sobre a avaliação de escolas. Quais os objectivos da avaliação? Procurem responder centrando-se concretamente na avaliação das escolas.
- ☐ O que deve ser avaliado, quando nos referimos especificamente à escola, como instituição responsável pela educação da geração? Porquê?

Esta escola passou já por experiências de avaliação externa.

- ☐ Tiveram conhecimento destas avaliações e dos seus resultados?
- ☐ Consideram necessária a existência de avaliação externa das escolas? Para que serve? A quem serve?
- ☐ Participaram de algum modo nessas avaliações externas?
- ☐ O que recordam dessas experiências? O modo como a escola foi avaliada... a participação dos diversos intervenientes (direcção, docentes, não-docentes, alunos, EE... a reacção aos resultados...)
- ☐ Qual a importância dessas iniciativas (de avaliação externa) para a escola?
- ☐ Consideram que a publicação de "rankings" de escolas influenciou/influencia a vida da escola? Em que medida?
- ☐ Consideram a publicação de "rankings" uma forma de avaliar a escola?

Para além da avaliação externa, a escola tem já experiência de auto-avaliação.

- ☐ Conhecem o trabalho que foi/está a ser desenvolvido neste âmbito?
- ☐ Como têm acesso a esse trabalho?
- ☐ Com base no percurso desta escola, como caracterizam o processo de auto-avaliação? Que objectivos procura alcançar?
- ☐ Consideram que este órgão (CG) deveria ter outras competências ao nível do desenvolvimento deste processo? Quais?

- ☐ Em que se traduziu/traduz este trabalho de auto-avaliação da escola? Que efeitos teve/tem no trabalho educativo e nas opções estratégicas da escola? (os resultados serviram para... PE, Acções de melhoria)
- ☐ O desenvolvimento do processo de auto-avaliação trouxe alguma influência ao modo de funcionamento da escola, nos modos de organização, planificação /no trabalho proposto aos alunos?

Está definido que a avaliação das escolas se estrutura com base na avaliação externa e na auto-avaliação.

- ☐ Que relação lhes parece existir entre os dois tipos de avaliação? Que objectivos tem cada um destes tipos de avaliação? (Podem centrar-se na experiência relativa à “Avaliação Externa das Escolas”)
- ☐ Decerto que analisaram o relatório da AEE. Consideram que este “revela” a escola? Porquê? O que ficou por dizer?

O Ministério da Educação celebrou com algumas escolas contratos de autonomia.

- ☐ Que vantagens reconhecem nesta contratualização? E desvantagens?
- ☐ As escolas com contrato de autonomia demonstraram possuir um processo de auto-avaliação sustentado. Consideram este processo essencial para obter/construir a autonomia? Porquê?
- ☐ Na sequência da iniciativa de “Avaliação Externa das Escolas”, actualmente em execução, prevê-se a celebração de contratos de autonomia com mais escolas. Essa possibilidade que perspectivas traz para a escola?

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.

Guião da Entrevista aos elementos do Conselho Pedagógico

PROTOCOLO da entrevista:

Apresentação da investigadora e do projecto. Identificação dos principais objectivos e do âmbito em que é realizada a entrevista.

Solicitação de autorização para gravação.

Garantias: O texto escrito só será usado após a concordância dos entrevistados. Será mantida a confidencialidade das informações prestadas e o anonimato da escola e dos participantes.

Escola

Data da entrevista

Considerando o sistema de avaliação como instrumento central de definição das políticas educativas, propomos uma entrevista centrada na dimensão da avaliação das escolas.

Para começar solicito que se apresentem e falem um pouco do percurso profissional.

- ☐ Há quantos anos iniciaram a actividade profissional? A que grupo de recrutamento pertencem?
- ☐ Há quantos anos trabalham nesta escola?/Há quanto tempo fazem parte desta comunidade educativa?
- ☐ Já pertenceram a este órgão antes?
- ☐ Centrando a nossa conversa na temática deste trabalho, gostaria de começar por vos pedir que explicitassem a vossa perspectiva sobre a avaliação de escolas. Quais os objectivos da avaliação? Procurem responder centrando-se concretamente na avaliação das escolas.
- ☐ O que deve ser avaliado, quando nos referimos especificamente à escola, como instituição responsável pela educação da geração? Porquê?

Esta escola passou já por experiências de avaliação externa.

- ☐ Como caracterizariam estas experiências? (O que recordam dessas experiências? O modo como a escola foi avaliada... a participação dos diversos intervenientes (direcção, docentes, não-docentes, alunos, EE... a reacção aos resultados...)
- ☐ Qual a importância dessas iniciativas (de avaliação externa) para a escola?
- ☐ Consideram necessária a existência de avaliação externa das escolas? Para que serve? A quem serve?
- ☐ Em que medida a publicação de “rankings” de escolas influenciou/influencia a vida da escola?
- ☐ Consideram a publicação de “rankings” uma forma de avaliar a escola?

Para além da avaliação externa, a escola tem já experiência de auto-avaliação.

- ☐ Recordam o que motivou o início deste processo?
- ☐ Como acedem ao trabalho desenvolvido pela equipa de auto-avaliação?
- ☐ Como comunicam os resultados desse trabalho nos departamentos/órgãos que aqui representam? A que estratégias recorrem?
- ☐ Qual vos parece ser a disponibilidade para reflectir sobre a auto-avaliação nos diversos espaços?
- ☐ Com base no percurso desta escola, como caracterizam o processo de auto-avaliação? Que objectivos procura alcançar?

- ☐ Em que se traduziu/traduz este trabalho de auto-avaliação da escola? Que efeitos teve/tem no trabalho educativo da escola? (os resultados serviram para... PE, Acções de melhoria)
- ☐ O desenvolvimento do processo de auto-avaliação trouxe alguma influência ao modo de funcionamento da escola, nos modos de organização, planificação /no trabalho proposto aos alunos? Nas práticas de avaliação das aprendizagens? Na forma de trabalhar na sala de aula?
- ☐ E quanto às iniciativas de avaliação externa, que influência tiveram (ou não) no trabalho educativo da escola?
- ☐ Que indicação dá para o trabalho educativo? A escola deve trabalhar para... (melhorar os resultados académicos, para o exercício da cidadania responsável, para o desenvolvimento de competências, para o mercado de trabalho...)
- ☐ Como é concebido o trabalho pedagógico e didáctico por essas iniciativas?

Está definido que a avaliação das escolas se estrutura com base na avaliação externa e na auto-avaliação.

- ☐ Que relação lhe parece existir entre os dois tipos de avaliação? Os objectivos de cada um destes tipos de avaliação serão coincidentes? Ocorre a duplicação/replicação de informações e de resultados?
- ☐ Relativamente à iniciativa da “Avaliação Externa das Escolas” que relações podem identificar/caracterizar entre os dois processos?
- ☐ Como viram o “vosso” trabalho na relação com o trabalho da equipa de Avaliação Externa?
- ☐ Os resultados expressos no relatório da AEE conseguiram “revelar” a escola?

O Ministério da Educação celebrou com algumas escolas contratos de autonomia.

- ☐ Que vantagens reconhecem nesta contratualização? E desvantagens?
- ☐ As escolas com contrato de autonomia demonstraram possuir um processo de auto-avaliação sustentado. Em que medida é este processo essencial para obter/construir a autonomia?
- ☐ Na sequência da iniciativa de “Avaliação Externa das Escolas”, actualmente em execução, prevê-se a celebração de contratos de autonomia com mais escolas. Essa possibilidade que perspectivas traz para a escola?

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.

Entrevista ao(a) Director(a)

Guião da Entrevista ao(a) Director(a)

Apresentação da investigadora e do projecto. Identificação dos principais objectivos e do âmbito em que é realizada a entrevista.
Solicitação de autorização para gravação.
Garantias: O texto escrito só será usado após a concordância do entrevistado.

Escola

Data da entrevista

Considerando o sistema de avaliação como instrumento central de definição das políticas educativas, propomos uma entrevista centrada na dimensão da avaliação das escolas.

- ☐ Podemos começar por falar do seu percurso profissional. Há quantos anos iniciou a sua actividade como docente? Há quantos anos trabalha nesta escola?
- ☐ Há quanto tempo exerce funções de director(a)/presidente do Conselho Executivo/Órgão de Gestão desta Escola?
- ☐ Considera que o novo regime de administração e gestão das escolas públicas (Dec. Lei. 75/2008 de 22 de Abril) alterou a função que desempenha? Em que medida? O que é diferente?
- ☐ Qual considera ser o seu papel na determinação de medidas de política da escola? (p.ex. na definição da missão da escola; nas prioridades do trabalho educativo; na oferta educativa da escola; na política de avaliação...)
- ☐ Centrando a nossa conversa na temática deste trabalho, gostaria de começar por vos pedir que explicitassem a vossa perspectiva sobre a avaliação de escolas. Quais os objectivos da avaliação? Procurem responder centrando-se concretamente na avaliação das escolas.
- ☐ O que deve ser avaliado, quando nos referimos especificamente à escola, como instituição responsável pela educação da geração? Porquê?
- ☐ Considera necessária a existência de avaliação externa das escolas? Para que serve? A quem serve?
- ☐ Esta escola passou já por experiências de avaliação externa.
- ☐ Como caracterizaria essas experiências? (O que recorda dessas experiências? O modo como a escola foi avaliada... a participação dos diversos intervenientes (direcção, docentes, não-docentes, alunos, EE... a reacção aos resultados...)
- ☐ Qual a importância dessas iniciativas de avaliação externa para a escola?
- ☐ Em que medida a publicação de "rankings" de escolas influenciou/influencia a vida da escola?
- ☐ Considera a publicação de "rankings" uma forma de avaliar a escola? Porquê?

Para além da avaliação externa, a escola tem já experiência de auto-avaliação.

- ☐ O que motivou o início do processo de auto-avaliação?
- ☐ Como foi encontrada a equipa de auto-avaliação da escola? Que critérios foram usados? Quem integra esta equipa?
- ☐ Com base no percurso desta escola, como caracteriza o processo de auto-avaliação? Que objectivos procura alcançar?

- ☐ Em que se traduziu/traduz o resultado desse trabalho de auto-avaliação da escola? Que efeitos teve/tem o processo de auto-avaliação no trabalho educativo da escola? (os resultados serviram para... PE, Acções de melhoria)
- ☐ A avaliação é uma dimensão presente no trabalho educativo. Do seu ponto de vista o desenvolvimento do processo de auto-avaliação trouxe alguma influência ao trabalho docente? (nas práticas de avaliação das aprendizagens? na forma de trabalhar na sala de aula?)
- ☐ E quanto às iniciativas de avaliação externa? Que efeitos produziram ao nível do trabalho educativo da escola e do trabalho docente?

- ☐ Está definido que a avaliação das escolas se estrutura com base na avaliação externa e na auto-avaliação.
- ☐ Que relação lhe parece existir entre os dois tipos de avaliação? Os objectivos de cada um destes tipos de avaliação são coincidentes? Ocorre a duplicação/replicação de informações e de resultados?
- ☐ Relativamente à iniciativa da “Avaliação Externa das Escolas” que relações identifica/caracteriza entre os dois processos?
- ☐ Como viu o “seu” trabalho na relação com o trabalho da equipa de Avaliação Externa?
- ☐ Os resultados expressos no relatório da AEE conseguiram “revelar” a escola?

- O Ministério da Educação celebrou com algumas escolas contratos de autonomia.
- ☐ Que vantagens reconhece nesta contratualização? E desvantagens?
- ☐ As escolas com contrato de autonomia demonstraram possuir um processo de auto-avaliação sustentado. Em que medida é este processo essencial para obter/construir a autonomia?
- ☐ Na sequência da iniciativa de “Avaliação Externa das Escolas”, actualmente em execução, prevê-se a celebração de contratos de autonomia com mais escolas. Essa possibilidade que perspectivas traz para a escola?

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.

Apêndice 5



Construção da Autoavaliação em Escolas Secundárias Públicas

Percurso(s) e Sentido(s)

APRESENTAÇÃO do PROJECTO de INVESTIGAÇÃO

No âmbito de um projeto de investigação de Doutoramento em Ciências da Educação – área de Avaliação Educacional, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sobre a temática da autoavaliação em escolas secundárias públicas da região do Porto, pretende-se conhecer, compreender e interpretar como se construiu/constrói o processo da autoavaliação nesta escola.

Este trabalho irá focalizar-se no(s) processo(s) de autoavaliação, procurando desenvolver a análise com base na perspetiva dos atores e dos autores da autoavaliação e descrever a complexidade e a diversidade dos seus contextos. Pretende-se realizar uma (re)construção do(s) processo(s) e uma compreensão do(s) percurso(s) e sentido(s) que cada escola experimenta/experimentou, partindo (por agora) de algumas dimensões que julgamos pertinentes nesta análise. Assim, esta investigação parte de um questionamento face à realidade baseando-se em ideias centrais que se apresentam implicadas na seguinte formulação: **“Como constroem as escolas a sua autoavaliação? Entre uma etapa para a melhoria e a resposta à exigência normativa.”**. Esta ideia constitui-se como uma hipótese de trabalho que não pretende dicotomizar a análise, mas antes colocar a avaliação como um processo em construção, não estabilizado relativamente a um referencial prefixado.

Na conceção de avaliação que norteia este trabalho, esta constitui-se como um processo de análise sistémica da escola e da comunidade educativa na sua globalidade, nos significados das diferentes opções, nas ações e nos efeitos que ocorrem nos/dos processos do seu desenvolvimento. A avaliação torna-se, assim, um procedimento que promove a reflexão, que permite o desenvolvimento de competências de cooperação, que contempla as diversas dimensões da escola, que analisa e procura interpretar as situações de forma holística; e que olha o presente com mais capacidade de o interpretar, sustentando a tomada de decisões para o futuro.

Este projeto desenvolver-se-á numa lógica de acompanhamento, sustentado numa metodologia qualitativa. Focalizando-se na compreensão e interpretação do(s) processo(s) envolvidos na construção da autoavaliação da escola, implicará uma observação (mais ou menos) participante. Não se trata da meta-avaliação do(s) processos já realizados, nem de implicação nos que agora correm ou ocorrerão, mas do favorecimento e (alguns casos)

promoção/criação de situações e/ou condições que permitam a reflexão sobre os processos de avaliação, numa lógica de apoio.

Alguns autores designam esta abordagem um “estilo de fazer escola”, em que emerge o desenvolvimento de uma nova cultura de avaliação que deixa de se centrar nas questões da avaliação dos alunos e das suas aprendizagens, para percorrer todas as dimensões da escola e até do Sistema Educativo. Neste estilo de fazer escola é “de uma importância crucial o exercício da investigação educacional – em que se impliquem os professores, uma vez que ela permite uma análise reflexiva das diversas dimensões e elementos curriculares, ou seja, é importante que a **avaliação assuma esta característica investigativa.**” (Leite C., 2001: 48).

A PROPOSTA

A lógica de acompanhamento que se propõe/deseja nesta investigação, é encarada como um *continuum*; centrando-se na(s) ação/ações dos autores e atores educativos, no processo de construção ou (re)construção da autoavaliação.

Assim, no decurso deste estudo serão fundamentais os momentos de contactos pessoais (formais e informais), a participação em reuniões de âmbito diverso e a participação na “vida” da escola. Só este contacto *in loco*, o conhecimento do(s) espaço(s) e tempo(s) em que a(s) ações ocorrem, onde os autores e atores se movimentam, a compreensão do que os motiva e o que perspetivam, permitirá tornar este trabalho possível.

Este trabalho propõe-se constituir-se, ele próprio, como uma oportunidade da escola se encontrar consigo; de se pensar e permitir a construção de mudanças, rumo a uma escola melhor.

*“Uma escola funciona quase automaticamente. Basta que abra as suas portas. Cada aluno frequenta a sua aula e turma, cada professor encarrega-se do seu grupo...
E repetem-se os comportamentos mecânicos: entrada, trabalho, recreio... Escuta, estudo, repetição...
É necessário estabelecer mecanismos exigentes de análise, que ultrapassem os modelos que, de forma quase ridícula, tentam “medir” tudo o que acontece na escola”*

Santos Guerra (2002:260)

O desafio está lançado!

Anabela Barros Pinto Sousa

Doutoranda da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
Professora de Biologia/Geologia destacada na Escola Secundária de S. Pedro da Cova

sousanabela@gmail.com

Apêndice 6

Do exposto resulta a estabilização de algumas opções de fundo:

- a) não existem, à partida, critérios definidos para selecionar as escolas. Pretende-se estudar a diversidade de modos de construir e desenvolver a autoavaliação;
- b) o objetivo fundamental é conhecer a realidade/contexto em que a escola realiza (ou não) a autoavaliação;
- c) pretende-se abordar a realidade de uma forma global, em toda a sua complexidade e dinamismo, em que as etapas e intervenientes são considerados.

*“Uma escola funciona quase automaticamente. Basta que abra
as suas portas. Cada aluno frequenta a sua aula e turma,
cada professor encarrega-se do seu grupo...”*

*E repetem-se os comportamentos mecânicos: entrada, trabalho,
recreio... Escuta, estudo, repetição...*

*É necessário estabelecer mecanismos exigentes de análise, que
ultrapassem os modelos que, de forma quase ridícula, tentam*

“medir” tudo o que acontece na escola”

Santos Guerra (2002:260)



No âmbito de um projeto de investigação de Doutoramento em Ciências da Educação sobre a temática da autoavaliação em escolas secundárias da região do Porto, pretende-se com esta abordagem conhecer as particularidades da escola face a processos de avaliação.

Este primeiro contato constitui-se simultaneamente como uma oportunidade de apresentação do projeto e como uma aproximação às escolas que permitirá optar pelas que, pelo seu percurso, se apresentem mais pertinentes à efetivação deste estudo.

Este trabalho de pesquisa tem como principal objetivo identificar, compreender e interpretar as lógicas de ação (dos autores e atores) nas escolas secundárias face à construção do processo de autoavaliação.

Neste momento, o breve levantamento destina-se a ser preenchido pelo presidente do órgão de gestão e averiguar a disponibilidade da escola para colaborar neste projeto de investigação nas fases seguintes.

Este projeto irá desenvolver-se numa lógica de acompanhamento e interpretação do(s) processo(s) envolvidos na construção da autoavaliação da escola. Serão solicitados à escola diversos documentos (PEE, PCE, RI, atas...) e a participação em reuniões pedagógicas dos departamentos e da equipa de avaliação.

APRESENTAÇÃO DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

Este projeto de Investigação focaliza-se no(s) processo(s) de autoavaliação em escolas secundárias e pretende desenvolver-se em torno da análise e compreensão dos modos, das estratégias e das práticas, sob a perspetiva dos atores e dos autores da autoavaliação, procurando descrever a complexidade e diversidade dos seus contextos.

A avaliação das escolas tem vindo a assumir uma centralidade inegável no contexto da avaliação dos serviços públicos. As diversas modalidades estão presentes em documentos legais, nos discursos e programas políticos, onde a avaliação surge como dispositivo de regulação e controlo do sistema de ensino e simultaneamente como garantia de melhoria e de qualidade. Em particular a autoavaliação de escolas emerge com grande visibilidade no plano nacional e assume-se como um domínio sensível no atual contexto, em se promove a autonomia e se exige a prestação de contas e, onde surgem atores com “renovados” papéis sociais: consumidor, cliente, cidadão.

Esta proposta de análise situa a investigação a realizar no contexto da autoavaliação de escolas em Portugal: a Lei n.º 31/2002, que indica o seu carácter obrigatório e as regras que orientam os atores; e as ações desenvolvidas e os modos como os atores se apropriam e transformam essas regras.

Este trabalho será alicerçado em duas fases, uma de abordagem mais teórica da questão e outra de contacto com os autores e atores onde se efetuará a construção e (re)construção dos dados.

Este trabalho pretende desenvolver-se a partir da questão

Como constroem as escolas a sua autoavaliação?

Entre uma etapa para a melhoria e a resposta à exigência normativa.

OBJECTIVOS

- Conhecer os modos de autoavaliação desenvolvidos (ou não) em escolas secundárias públicas.
- Identificar as motivações para a implementação de autoavaliação de escola.
- Identificar e compreender as lógicas de ação (dos autores e atores) nas escolas nos processos de construção/desenvolvimento da autoavaliação.
- Problematicar o(s) modo(s) de autoavaliação de escolas face a:
 - a) objetivos e finalidades definidos;
 - b) modalidades, estratégias e condições;
 - c) envolvimento/participação da comunidade educativa;
 - d) apoio externo;
 - e) destino e destinatários.
- Contextualizar a temática da autoavaliação no quadro mais amplo da imagem pública das escolas públicas.

No campo teórico, a questão de partida será dissociada em diversos eixos de análise que permitam a (des)complexificação do olhar. Da relação entre o olhar e o olhado, onde se encontra a avaliação, em particular a autoavaliação, serão perspetivadas as dimensões desta análise.

A centralidade atribuída à escola no decurso da primeira fase do trabalho irá sendo alargada, emergindo os autores e atores da autoavaliação, as suas representações, as suas estratégias e lógicas como primaciais neste trabalho.

A investigação ancora-se numa perspetiva qualitativa, assente numa multiplicidade de olhares e em diversos entendimentos sobre os conceitos abordados, procurando integrar as subjetividades.

Apêndice 7

Título

“Olhar(es) para o interior da escola: modos, processos, actores/autores da auto-avaliação”^{*}

Domínio Científico

Ciências da Educação - Avaliação em Educação

Sumário

A reconfiguração do papel do Estado na administração educativa, inscrita numa tensão entre lógicas de regulação e emancipação exigiu o desenvolvimento de dispositivos de avaliação das escolas. Centrado na **auto-avaliação de escolas**, o trabalho desenvolve-se em escolas do grande Porto, e pretende contribuir para a: construção de conhecimento em avaliação; a inteligibilidade dos processos de auto-avaliação e suas consequências nos actores, nas escolas e na educação; promoção, com os actores envolvidos, da construção e reflexão sobre cultura de avaliação numa perspectiva de melhoria/desenvolvimento da escola e seus profissionais.

O dispositivo metodológico inspira-se na abordagem clínica, realçando a singularidade de cada percurso, concretizado no acompanhamento das equipas. Recorre a: recolha e análise de dados documentais das escolas, entrevistas «compreensivas» individuais e em grupo. Esta abordagem permitirá escutar as vozes de autores/actores diversos com papéis distintos na comunidade educativa, proporcionando o enquadramento da auto-avaliação das escolas na *nova governação* da educação.

^{*} Este plano de trabalho foi financiado por fundos nacionais do MCTES através de Bolsa de Doutoramento da FCT com a referência SFRH / BD / 61010 / 2009

*Olhar(es) para o interior da Escola:
modos, processos, actores/autores da auto-avaliação*

Objectivos

Este trabalho de investigação centra-se em três dimensões fundamentais:

- contribuir para a construção de conhecimento em avaliação em educação;
- contribuir para a construção de inteligibilidade em relação aos modos de construção/desenvolvimento da auto-avaliação de escolas, enquadrando-a no contexto de reconfiguração da autonomia e da descentralização da *nova governação* das escolas;
- promover e colaborar na (auto)reflexão dos actores e autores envolvidos numa perspectiva de melhoria da escola e da educação.

As duas primeiras dimensões permitirão o desenvolvimento de um quadro de questionamento teórico em estreita articulação com o terreno, em que se pretende:

- discutir a influência/importância da implementação da auto-avaliação no desenvolvimento e melhoria da escola;
- reflectir sobre o(s) processo(s)/dispositivos de auto-avaliação como factor de (re)construção das identidades profissionais e organizacionais;
- reflectir sobre a auto-avaliação como processo produtor de questionamento e de conhecimento, como lugar de reflexão ética e política e de construção de um sentido para a escola e para a educação;
- contextualizar a auto-avaliação como *construção/projecção* da imagem das escolas públicas;
- conceptualizar a auto-avaliação como (re)afirmação da autonomia das escolas;
- situar a auto-avaliação de escolas como dispositivo de regulação e controlo do Sistema Educativo;
- problematizar a *articulação/dependência* nos processos de auto-avaliação e avaliação externa.

Focalizado nos processos de construção/desenvolvimento da auto-avaliação em escolas, este projecto propõe-se, no terreno:

- identificar e compreender os motivos/motivações para a sua implementação;
- identificar e problematizar modos/modelos/dispositivos de avaliação usados pelas escolas;
- compreender as lógicas de acção desenvolvidas pelos actores e autores durante o processo de construção de auto-avaliação da escola.

*Olhar(es) para o interior da Escola:
modos, processos, actores/atores da auto-avaliação*

Descrição sumária

Perspectivamos nesta investigação a avaliação das escolas como elemento de análise sobre as políticas públicas de educação, como dimensão da construção identitária de organizações e de actores/atores que a realizam de modo *auto* e como dispositivo para uma melhoria da educação.

Salientamos, entre diversas perspectivas epistemológicas e metodológicas adequadas para a análise desta temática (Afonso, 2005; Rocha, 1999; Correia, 1998), as privilegiam a compreensão das estruturas sociais e organizacionais, a (re)construção dos contextos de acção, a caracterização das relações de poder, as lógicas de acção, as culturas organizacionais e profissionais, os modos de regulação, a partir de perspectivas e linguagens diversas oriundas de várias ciências (da ciência política, da sociologia, da teoria organizacional); e consideram a utilização de métodos mais qualitativos e compreensivos para a estudar problemáticas do campo educativo.

Procuramos articular enquadramentos teóricos relativos às organizações educativas, a modelos e modos de avaliação com as intenções/decisões, perspectivas, interpretações de actores/atores da auto-avaliação nas escolas. Assim, a abordagem metodológica tem como características fundamentais a proximidade e a atenção à singularidade dos sujeitos e dos processos, pelo que parece muito adequada uma aproximação através do estudo de caso. O estudo de caso permite uma visão global e holística, permitindo, também, realçar aspectos que procedimentos mais analíticos, no sentido de mais seccionadores e compartimentadores das realidades, manteriam na noite do 'inconhecimento' (Lourau, 1997). Neste tipo de estudos o investigador adopta uma atitude compreensiva em que, mais do que adquirir um conhecimento sobre, se familiariza com as situações a partir da forma como os actores lhas apresentam, possibilitando apreender e elucidar aspectos informais, relacionais e afectivos dentro das organizações.

Os diversos contributos teóricos, os documentos normativos e institucionais e as diversas iniciativas/programas/experiências de avaliação de escolas são analisados procurando esclarecer um conjunto de noções presentes (eficácia, eficiência, qualidade) e desocultar a concepção de escola/organização e da sua missão, assim como de educação (de qualidade).

Como refere Lima (2006, 2002) qualquer modelo de avaliação das escolas tem por base uma concepção de escola, implícita ou explícita, e estabelece um determinado quadro de racionalidade, a partir do qual se definem as dinâmicas que, ao se constituir

Anabela Barros Pinto Sousa
Jan 2010

3

*Olhar(es) para o interior da Escola:
modos, processos, actores/autores da auto-avaliação*

como *modelo* de interpretação da acção, define os objectivos, estabelece relações entre meios e fins e entre estrutura e agência, estabelecendo e legitimando processos de planeamento e de tomada de decisão, assim como os actores presentes/ausentes nesses processos, bem como as funções e poderes estabelecidos.

O *campo* desta investigação, a escola (cada uma das escolas) e o modo como constrói a sua auto-avaliação, é perspectivado na sua globalidade, integrando as subjectividades, os poderes (instituídos, simbólicos...), as lógicas de acção dos protagonistas. Pretendemos, tal como indica Lima (2006) fazer uma análise “a partir do conceito de acção organizacional e da sua *politicidade*, ainda que o peso relativo de certas dimensões teóricas dependa, em última instância, das distintas perspectivas de análise que lhes conferem sentido”. Procuramos apreender e interpretar *esta realidade* na sua complexidade, diversidade e singularidade.

O dispositivo metodológico é constituído por:

- entrevistas individuais e em grupo, realizadas segundo o modelo de “entrevista compreensiva” (Kaufmann, 1996);

- diários de campo, destinados à obtenção de descrições e reflexões particulares acerca das experiências e vivências pessoais na escola, perspectivadas a partir de pontos de vista que lhe são tanto internas quanto externas;

- análise de documentos produzidos na escola, documentos com objectivos e funções diversas, permitirão acompanhar, compreender e interpretar as acções partindo dos discursos formais escritos.

A recolha de dados dirige-se para a análise de diversos documentos e da respectiva análise através da análise de conteúdo; as entrevistas aos principais intervenientes na construção do processo de auto-avaliação da escola.

A centralidade atribuída à escola – texto e discurso de avaliação – no decurso da primeira fase do trabalho irá sendo articulada com as significações de auto-avaliação – processo, emergindo os autores e actores da auto-avaliação, as suas representações, as suas estratégias e lógicas de acção como elementos primordiais neste trabalho. Neste trajecto investigativo pretende-se ir construindo o “fenómeno” segundo as subjectividades que lhe forem sendo atribuídas, partindo das representações dos protagonistas que constroem os percursos da auto-avaliação nas escolas.